

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JENNI SAARI

Marraskuu 2017

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on kuudesluokkalaisen minäkuva koululaisena. Tutkimuksessa kuvataan niitä käsityksiä, joita kuudesluokkalaisilla on itsestään ja omista luonteenpiirteistään. Aihetta on tutkittu suomalaisessa peruskoulussa melko vähän ja minäkuva on pääasiassa liitetty johonkin erikoiseen tai merkittävään elämäntapahtumaan. Oppilaan henkinen hyvinvointi ja minäkuvan kehittymisen tukeminen kuuluvat koulun tehtäviin, minkä vuoksi aiheen tutkiminen oli perusteltua.

Tutkimukseen osallistui 31 kuudesluokkalaista oppilasta eräästä länsisuomalaisesta koulusta. Tutkimuksellisenä lähestymistapana tukeuduttiin fenomenografiaan, koska tutkimuksen kohteena olivat oppilaiden erilaiset käsitykset minäkuvastaan. Aineisto koostui tuotetuista dokumenteista, jotka tässä tutkimuksessa olivat oppilaiden tekemät minäkuvatehtävät. Tehtävässä oppilaiden tuli tunnistaa ja arvioida annetuista vaihtoehdoista omia piirteitään. Tämän jälkeen heidän tuli valita näistä piirteistä keskeisimmät palapelipohjaan. Aineisto analysoitiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa käytettiin sisällön erittelyä ja toisessa vaiheessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysin myötä tutkimuksen tuloksena muodostettiin viisi erilaista minäkuvatyyppeä, jotka nimettiin seuraavasti: Koululainen, Ystävä, Hyvinvoiva, Tukea tarvitseva ja Seikkailija.

Tutkimuksessa havaittiin kuudesluokkalaisten minäkuvan olevan positiivinen, ja he kokivat omaavansa enemmän positiivisia kuin negatiivisia luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia. Lisäksi tulokset osoittivat minäkuvan olevan hyvin yksilöllinen. Tulosten perusteella on havaittavissa jokaisen oppilaan erilaisuus ja yksilöllisyys, ja niiden vaikutukset opettajan työhön. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että opettajan työssä tärkeää ovat oppilaiden tunteminen ja oppilaisiin tutustuminen, oppilaiden vahvuuksien tiedostaminen ja hyödyntäminen sekä heikkouksien tukeminen ja vahvistaminen. Tutkimustulokset raottavat keskustelua oppilaiden mielen ja persoonallisuuden kehityksen tiedostamisen tärkeydestä, ja opettajien mahdollisuuksista vaikuttaa niihin.

Avainsanat: minäkuva, psykoanalyttinen pedagogiikka, käsitykset, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	PSYKOANALYYTTINEN PEDAGOGIIKKA JA MINÄKUVA.....	6
2.1	PSYKOANALYYTTINEN PEDAGOGIIKKA MINÄKUVAN TAUSTALLA	6
2.2	MINÄKUVA	8
2.2.1	<i>Minäkuvan kehittyminen</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Minäkuva ja oppiminen.....</i>	<i>18</i>
2.2.3	<i>Minäkuva ja itsetunto.....</i>	<i>20</i>
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
3.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	22
3.2	FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA	24
3.3	AINEISTON HANKINTA.....	26
3.4	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI JA SISÄLLÖN ERITTELY	29
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	33
4.1	KUODESLUOKKALAISTEN MINÄKUVAPIIRTEIDEN JAKAUTUMINEN	33
4.2	MINÄKUVATYYPIT	34
4.2.1	<i>Koululainen.....</i>	<i>35</i>
4.2.2	<i>Ystävä.....</i>	<i>37</i>
4.2.3	<i>Hyvinvoiva</i>	<i>38</i>
4.2.4	<i>Tukea tarvitseva.....</i>	<i>40</i>
4.2.5	<i>Seikkailija</i>	<i>41</i>
5	POHDINTA	44
5.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	44
5.2	EETTISYYS	48
5.3	LUOTETTAVUUS	49
5.4	LOPUKSI.....	52
	LÄHTEET.....	54
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälainen on kuudesluokkalaisten oppilaan minäkuva koululaisena. Koska perusopetukselle on opetustehtävän lisäksi asetettu myös kasvatustehtävä, ja sen on tarkoitus tukea oppilaiden myönteisen identiteetin rakentumista niin ihmisinä, oppijoina kuin yhteisön jäseninä (OPH 2014, 18), on minäkuvaan keskittyvä tutkimus tärkeä osa kasvatustieteellistä tutkimusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 17) liittävät oppilaan kokemuksen itsestä oppilaan oppimiseen ja motivaatioon. Oppilaan minäkuva, pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat tavoitteisiin, joita oppilas asettaa itselleen. Tämän vuoksi opettajan on tärkeä tiedostaa, millaisena oppilaat kokevat itsensä, jotta hän voi tarvittaessa antaa rohkaisevaa ohjausta vahvistaakseen oppilaan luottamusta itseensä. (OPH 2014, 17.) Minäkuvan tukemista ja kehittymistä korostetaan esimerkiksi matematiikan, liikunnan ja musiikin oppiaineiden tehtävien ja opetuksen tavoitteiden kohdalla (OPH 2014, 128, 141, 148–149, 234–235, 273). Koulun tehtävä ei siten ole keskittyä vain oppiaineiden sisältöjen opettamiseen, vaan koululla on myös tehtävänä turvata oppilaan henkinen hyvinvointi. Opettajalla on opetusvastuun lisäksi kasvatustehtävä ja velvollisuus tukea lasta myös kasvatuksellisesti. Tämä vastuu voidaan perustella sillä, että lapsi viettää koulussa ison osan elämästään (Keltikangas-Järvinen 2006, 13).

Monet aiheesta tehdyt tutkimukset ovat vahvasti psykologiaan painottuvia, tai niiden lähtökohtana on psykologinen tarkastelu, vaikka aihe on todella tärkeä myös koulussa. Aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa minäkuva on liitetty johonkin merkittävään elämäntapahtumaan, muutokseen tai rajoitteeseen, kuten esimerkiksi, huuli- tai suulakihalkion kanssa eläminen, psykoterapiaan osallistuminen, ylipaino ja lihavuus tai päihderiippuvuus ja siitä toipuminen (Kjälldman 2006; Lindfors 2014; Mäkinen 2015; Ruisniemi 2006). Kansainvälisissä tutkimuksissa minäkuva on liitetty koulumaailmaan. On tutkittu oppimisvaikeuksia omaavien lasten minäkuvaa, lukemisen ja minäkuvan yhteyttä ja minäkuvan interventioiden vaikutusta koulumaailmassa. Lisäksi kansainvälisissä tutkimuksissa on perehdytty syvällisemmin minäkuvan moniulotteiseen käsitteeseen ja tutkittu minäkuvasta luotuja hierarkkisia malleja ja niiden vastaavuutta toisiinsa. (Bracken, Bunch, Keith & Keith 2000; Chapman 1988; Chapman & Tunmer 2002; Craven & Marsh 2008; O'Mara, Marsh, Graven & Debus 2006.)

Tämä tutkimus keskittyy tavanomaisen peruskoulun oppilaisiin, joiden minäkuva on toistaiseksi tutkittu melko vähän. Teoreettinen viitekehyseni pohjautuu psykoanalyttiseen pedagogiikkaan ja minäkuvaan. Psykoanalyttinen pedagogiikka toimii taustateorianana koko tutkimukselleni, sillä se on tärkeässä roolissa ihmisen mielen ja persoonallisuuden kehityksessä (Juutilainen & Takalo 2009, 9). Minäkuva on määritelty usean eri teoreetikon mukaan, mutta näistä keskeisimpiä tämän tutkimuksen kannalta ovat Aho ja Laine (1997), Aho (1996) ja Harter (2012), jotka ajattelevat minäkuvan koostuvan niistä käsityksistä, joita yksilöllä on omista ominaisuuksistaan.

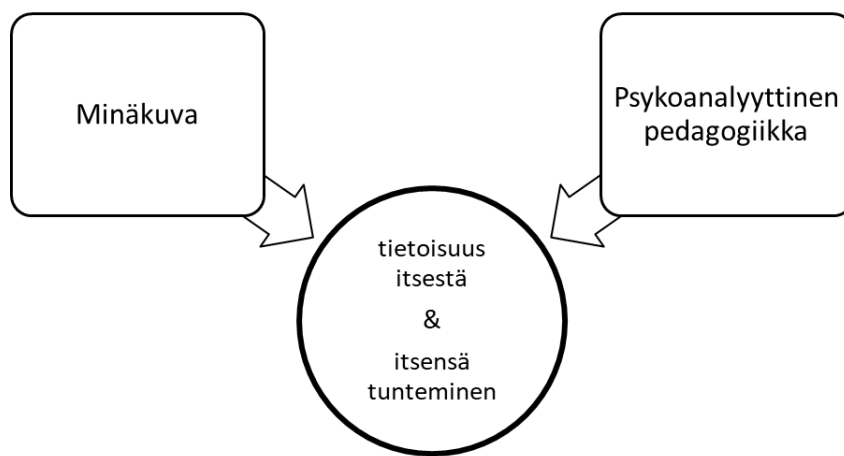
Oma kiinnostukseni aiheeseen pohjautuu psykoanalyttiseen pedagogiikkaan, jonka mukaan opettajan rooli on olla lapsen oppimisen mahdollistajan lisäksi lapsen kasvattaja ja emotionaalinen voimavara (Juutilainen 2009, 249). Juutilainen (2009, 273) korostaa opettajan tarvitsevan työssään kykyä arvioida lapsen todellisuutta, elämismaailmaa ja arkea, jossa lapsi elää, sekä näiden vaikutuksia lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen. Lisäksi samaistun Skinnarin (2004, 57) ajatukseen siitä, että tärkeämpää kuin se, tuleeko lapsesta lääkäri, insinööri vai kasvatustieteiden tohtori, on se, että lapsi löytää itsensä. Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin kuuluu myös tukea yksilön kasvua tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi (OPH 2014, 19). Koulussa annetulla palautteella on merkityksellinen rooli lapsen minäkuvan muotoutumisessa (Aho & Laine 1997, 40–41; Keltikangas-Järvinen 1996, 179–180), minkä vuoksi minäkuva ja sen kehittyminen tulisi olla jokaisen opettajan tietoisuudessa.

Olen tutkimuksessani kiinnostunut niistä käsityksistä, joita kuudesluokkalaisella on itsestään koululaisena. Tutkimustani ohjaa seuraava tutkimuskysymys: Millainen on kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena? Toteutin tutkimukseni laadullisen menetelmän keinoin. Koska olen kiinnostunut niistä erilaisista käsityksistä, joita kuudesluokkalaisilla on itsestään koululaisena, tutkimuksessani nojaudun fenomenografiseen lähestymistapaan. Aineistoni koostuu kuudesluokkalaisten tekemistä minäkuva-tehtävistä. Aineiston analysoinnin toteutin aineistolähteen sisällönanalyysin keinoin. Analyysin avulla etsin aineistostani erilaisia kuudesluokkalaisten minäkuvia. Tutkimukseni tuo esiin lasten oman näkökulman ja lisää siten kasvattajien ymmärrystä siitä, millaisena lapset itsensä kokevat.

2 PSYKOANALYYTTINEN PEDAGOGIIKKA JA MINÄKUVA

2.1 Psykoanalyttinen pedagogiikka minäkuvan taustalla

Yksilön käsitystä itsestään ja tietoisuutta omista ominaisuuksistaan, kutsutaan minäkuvaksi (Aho 1996, 9; Aho & Laine 1997, 18). Psykoanalyttisellä pedagogiikalla puolestaan tarkoitetaan pedagogista toimintaa, joka pohjautuu lapsen mielen, minuuden ja tunne-elämän kehittymiseen (Juutilainen 2009, 246), ja jossa korostetaan omaan itseensä tutustumista ja itsensä tuntemista (Juutilainen 2009 271–272). Itsensä tunteminen ja tietoisuus itsestään liittävät psykoanalyttisen pedagogiikan ja minäkuvan käsitteen toisiinsa (kuvio 1).



KUVIO 1. Minäkuvan käsitettä ja psykoanalyttistä pedagogiikkaa yhdistävät tekijät

Koulukasvatus ja pedagoginen toiminta vaikuttavat jokaisen oppilaan persoonallisuuden kehitykseen (Juutilainen 2009, 245). Siten psykoanalyttinen pedagogiikka on tärkeässä roolissa ihmisen mielen ja persoonallisuuden kehityksessä (Juutilainen & Takalo 2009, 9). Psykoanalyttinen pedagogiikka perustuu Sigmund Freudin kehittämään psykoanalyysiin. Hän näki psykoanalyysillä olevan kolme eri merkitystä. Ensimmäiseksi sen voi ajatella olevan teoria, joka liittyy ihmisen mielen rakenteen, toiminnan ja persoonallisuuden kehitykseen. Toiseksi se voi olla

tutkimusmenetelmä, joka tutkii ihmisen mieltä ja persoonallisuuden kehittymistä. Kolmanneksi se voidaan nähdä hoitomenetelmänä, jolla hoidetaan psyykkisiä häiriöitä ja persoonallisuuden kehitysvääristymiä. (Juutilainen & Takalo 2009, 9.) Tässä tutkimuksessa käsitän psykoanalyysin sen ensimmäisen merkityksen kautta. En käsittele monitieteistä psykoanalyysiiä syvällisemmin, vaan esittelen seuraavaksi lyhyesti sen myötä kehitetyn psykoanalyttisen pedagogiikan, joka on osa tutkimukseni teoreettista viitekehystä.

Ihmismielen tutkiminen ja hoitaminen loivat alun psykoanalyysille. Se on siis syntynyt psykologian ja psykiatrian piirissä. Sitä on kuitenkin sovellettu monille tieteenaloille, joissa inhimillinen vuorovaikutus, tunne-elämä ja mielen merkitykset ovat tärkeitä ymmärtää. (Juutilainen & Takalo 2009, 15–16.) Tämän vuoksi on luonnollista, että sillä on paikkansa myös kasvatustieteessä. Freud jopa itse totesi psykoanalyysin soveltamisen opetustyöhön olevan mahdollisesti tärkein psykoanalyysin toiminta-alue (Juutilainen 2009, 246), vaikka hän ei itse keskittynyt kasvatuksellisiin kysymyksiin (Juutilainen & Takalo 2009, 16).

Psykoanalyttisen pedagogiikan lähtökohdat perustuvat ajatukseen siitä, että koulukasvatuksen ja pedagogisen toiminnan rooli on hyvin keskeinen oppilaan persoonallisuuden kehityksessä. Rooli voi joskus olla jopa ratkaisevassa asemassa lapsen mielen, minuuden ja tunne-elämän rakentumisessa. Vakaa ja tasapainoinen mielen rakenne ja tunne-elämä edistävät pettymysten ja vastoinikäymisten sietokykyä, sekä alentaa niiden aiheuttamaa psyykkistä ristiriitaa ja epämieluisuuden tunnetta. Juutilaisen (2009, 246) mukaan suomalaisten opettajien tulisikin huomioida tämä tieto pedagogisissa käytänteissään, ja sillä tulisi olla keskeinen asema valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tällä hetkellä lapsen mielen rakentumista, emotionaalista kehittymistä ja sisäistä maailmaa, sekä näihin liittyviä tavoitteita ei ole otettu juuri lainkaan huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Juutilainen 2009, 245–247.)

Psykoanalyttisten kehitysteorioiden mukaan ihmisen mielen kehitys on dynaamista, eli menneisyyden kokemukset ja nykyisyyden elämismailma etsivät jatkuvasti tasapainoa ihmismielessä. Kaikista kokemuksista jää jonkinlainen muistijälki, ja aiemmat elämäkokemukset vaikuttavat nykyisyyden olemiseen ja kokemiseen. Opettaja tarvitsee työssään kykyä arvioida lapsen todellisuutta, elämismailmaa ja arkea, jossa lapsi elää, sekä näiden vaikutuksia lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen. On tärkeä ymmärtää, että lapsen toiminta kertoo aina jostakin, sillä ihmisen mieli ilmenee hänen toiminnassaan. (Juutilainen 2009, 247–248, 253, 273.)

Psykoanalyttisessä pedagogiikassa korostetaan oman itsensä ja toisen ihmisen tuntemista. Sen ajatellaan olevan yhtä tärkeää, kuin se, että oppii tietämään ja tekemään jotakin. Psykoanalyttisten tutkimushavaintojen mukaan, onnellinen lapsuus ei ole ratkaisevin tekijä

persoonallisuuden kehityksen kannalta, vaan vahva ja aito kosketus omaan elämäntarinaan, sen herättämiin tunteisiin ja kokemuksiin. Alakouluikäisen lapsen oppimisen ja opettamisen tulisi keskittyä siihen, miten voisimme mahdollistaa minän vahvistumisen, omanarvontuntoisen minäkuvan muodostumisen, realistisen minäihanteen luomisen, tasapainoista tunne-elämän rakentumisen ja hyvien ihmissuhteiden syntyminen. (Juutilainen 2009, 270–271.)

Juutilainen (2009, 260–261) on luonut termin pedagoginen kiintymys, joka edellyttää opettajalta reflektoitua ja realistista minäkuvaa ja ammatillista identiteettiä. Se ilmenee tahtona ja taitona toimia lapsen hyväksi, kannatella lasta ja koskettaa hänen elämismaailmaansa. Pedagoginen kiintymys suuntaa opettajan lasta kohti, antaa lapselle ja hänen kokemiselleen tilaa, suojelee lapsessa sitä, mikä on haavoittuvaa, vahvistaa lapsessa sitä, mikä on hyvää, turvaa lapsen identiteetin rakentumisen ja ehkäisee sen vahingoittumista, eheyttää lapsessa sitä, mikä on mennyt rikki, edistää lapsessa sitä, mikä on ainutlaatuista sekä tukee ja auttaa lapsen persoonallisuuden kasvua ja kognitiivista kehitystä. Pedagoginen kiintymys on jokaisen pedagogisen suhteen välttämätön perusominaisuus. (Juutilainen 2009, 260–261.)

Lasten psyykkisen hyvinvoinnin turvaamisen tärkein työkalu on ennaltaehkäisy. Koulu on tärkein ja ainoa yhteiskunnallinen instituutio, joka pystyy toteuttamaan tällaista kokonaisvaltaista ehkäisytyötä. Se kuitenkin edellyttää, että opettajat ymmärtävät, kuinka suuri rooli koulukasvatuksella ja pedagogisella toiminnalla on oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa, ja he ymmärtävät ottaa opetuksessaan huomioon lapsen mielen rakentumisen, ja tukea sitä tavoitteellisesti. (Juutilainen 2009, 245–246, 275.)

2.2 Minäkuva

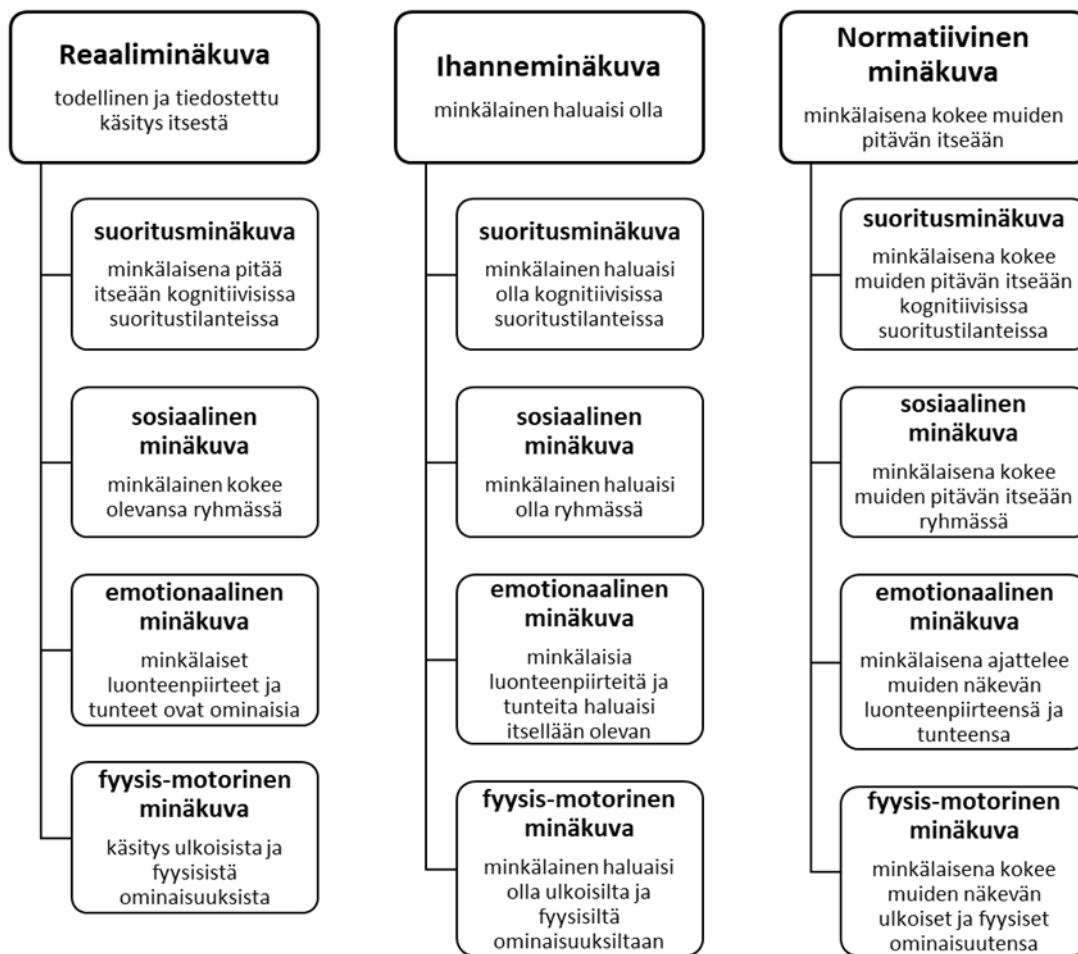
Minäkuva on yksilön käsitys itsestään, ja tämän käsityksen kautta syventyvä tietoisuus omista psyykkisistä ja fyysisistä ominaisuuksistaan (Aho 1996, 9; Aho & Laine 1997, 18; Lawrence 2006, 3; Shavelson, Hubner & Stanton 1976, 411). Minäkuvaa voisi kuvailla myös asennoitumisena itseä kohtaan (Aho 1996, 9; Aho & Laine 1997, 18). Kernis ja Goldman (2003, 107) ymmärtävät minäkuvan reflektiona siitä, miten ihmiset ajattelevat itsestään. Toisaalta se on tapa kuvata itseään itselleen ja muille (Keltikangas-Järvinen 1996, 97). Harter (2012, 19) näkee minäkuvan koostuvan kuvauksista, jotka kuvailevat henkilön ominaisuuksia ja ominaispiirteitä.

Minä on ollut tutkimuskentällä kiinnostava ilmiö, ja sitä on tutkittu paljon. Tämän osoittaa se, että siitä on tehty paljon kirjallisuutta ja kirjallisia tuotoksia. Ilmiö on silti erittäin hajanainen ja moninainen, ja siitä on käytetty kansainvälisissä tutkimuksissa monia erilaisia englanninkielisiä nimikkeitä. Käsitellessä ihmisten käsityksiä ja uskomuksia itsestä, on yleisimmin käytetty termejä

self-concept, self-image, self-schema tai self-beliefs. (Leary & Tangney 2003, 3, 7.) Suomalaisessa kirjallisuudessa yleisimmin käytetyt termit ovat minäkäsitys ja minäkuva (Aho 1996; Aho & Laine 1997, Aro ym. 2014; Nurmi ym. 2014), jotka ovat kuitenkin useiden tutkijoiden mielestä samaa tarkoittavia asioita (Aho 1996, 9; Aho & Laine 1997, 18). Tässäkin tutkimuksessa tulkitseen nämä kaksi käsitettä samaa tarkoittavaksi asiaksi. Käytän tutkimuksessani termiä minäkuva, jolla tarkoitan henkilön käsitystä itsestään sekä psyykkisistä ja fyysisistä ominaisuuksistaan. Tutkimuksen kohteenani ovat nimenomaan yksilöiden ominaisuudet ja ominaispiirteet. Harterin (2012, 19), Ahon (1996, 9) sekä Ahon ja Laineen (1997, 18) näkemykset minäkuvasta ovat siten vahvasti läsnä tutkimuksessani.

Samalla kun minäkuva on yksi vanhimmista käsitteistä yhteiskuntatieteissä, sen historia on ollut täynnä ristiriitoja (Craven & Marsh 2008, 104). Minäkuvan käsitteeltä puuttuu monen psykologisen termin tapaan tarkka määritelmä, sillä ajatellaan, että kaikki tietävät, mikä tai mitä se on (O'Mara ym. 2006, 181). Monet määritelmät ovat epätarkkoja ja vaihtelevat keskenään jonkin verran, mutta niissä on myös päällekkäisiä piirteitä (Shavelson ym. 1976, 411). Minäkuvan voidaan ajatella olevan yksi minän osa-alue (Kernis & Goldman 2003, 106; Leary & Tangney 2003, 8, 12), joka sisältää monia psykologisia tarpeita, ja johon liittyy laaja tilannekohtaisten tekijöiden kokoelma (Kernis & Goldman 2003, 123–124). Myös minäkuva jakautuu eri osa-alueisiin, ja sen nähdään olevan moniulotteinen (Bracken ym. 2000, 483; Craven & Marsh 2008, 105; O'Mara ym. 2006, 182). Moniulotteisuuden lisäksi minäkuvan rakenne on hierarkkinen (Bracken ym. 2000, 483; Craven & Marsh 2008, 105; Shavelson ym. 1976, 411). Prosessit minäkuvan muodostumisessa ovat monimutkaisia (Craven & Marsh 2008, 105).

Esittelen seuraavaksi niitä minäkuvasta muodostettuja näkemyksiä, joiden kautta ymmärrän minäkuvan tässä tutkimuksessa. Näkemykset ovat yhteneviä keskenään ja tukevat siksi hyvin toisiaan. Ensimmäisenä esittelen Ahon (1996, 15, 18–19) sekä Ahon ja Laineen (1997, 19) näkemyksen minäkuvasta (kuvio 2).



KUVIO 2. Minäkuvan kolme eri ulottuvuutta ja niiden osa-alueet (mukaillen Aho 1996, 19)

Ahon (1996, 15, 18–19) ja Ahon ja Laineen (1997, 19) mukaan minäkuvassa voidaan ajatella olevan kolme ulottuvuutta, jotka ovat reaaliminäkuva, ihanneminäkuva ja normatiivinen minäkuva. Reaaliminäkuva on todellinen ja tiedostettu käsitys siitä, millainen yksilö kokee olevansa. Sen muodostavat ulkoinen ja julkinen minäkuva sekä henkilökohtainen minäkuva. Ihanneminäkuva kertoo siitä, minkälainen haluaisi olla. Se voi olla ihailtu kuva, joka on epärealistinen unelma tai tavoiteminäkuva, jonka aikoo saavuttaa. Normatiivinen minäkuva puolestaan kuvaa sitä, minkälaisena kokee muiden pitävän itseään. Se muotoutuu ympäristön odotusten mukaan, eli toimii ulkoisena paineena muuttua tietynlaiseksi. (Aho 1996, 15; Aho & Laine 1997, 19.) Tasapaino näiden ulottuvuuksien välillä on merkki yksilön sopeutumisesta ympäristöönsä ja itsensä hyväksymisestä. Epätasapaino puolestaan kertoo epärealistisesta minäkuvasta ja itsenä väheksymisestä. (Aho 1996, 16.) Jokaisen edellä mainitun ulottuvuuden voidaan ajatella jakautuvan neljään alueeseen, joita ovat suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva ja fyysis-motorinen minäkuva. Suoritusminäkuva kuvaa sitä, millaisena henkilö ajattelee itsensä kognitiivisissa suoritusilanteissa.

Sosiaalinen minäkuva on käsitys siitä, minkälaisena hän kokee olevansa ryhmässä ja minkälainen suhde hänellä on muihin ihmisiin. Emotionaalinen minäkuva kertoo, minkälaiset luonteenpiirteet ja tunteet ovat hänelle ominaisia ja on siten se osa-alue, johon keskityn tässä tutkimuksessa. Fyysis-motorinen minäkuva on se käsitys, joka ihmisellä on ulkoisesta ja fyysisistä ominaisuuksistaan. (Aho 1996, 18; Aho & Laine 1997, 19.) Näistä osa-alueista fyysis-motorinen minäkuva muodostuu jo varhaisessa vaiheessa. Heti kun tietoisuus omasta kehosta muodostuu, lapselle alkaa muodostua oma kehonkuva eli fyysinen minäkuva. Kehonkuva on yksi keskeisimmistä minäkuvan rakennusosista. (Lawrence 2006, 4, 47–48.) Minäkuvan jokaisessa osa-alueessa yhdistyvät kokemukset menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Nämä kokemukset yhdistyvät arvoihin, asenteisiin, ihanteisiin, ulkonäköön, ominaisuuksiin ja tunteisiin. Eli se muuttuu ja muokkautuu kehityksen ja kokemuksen myötä. (Aho & Laine 1997, 18–19; Aro ym. 2014, 10.)

Shavelson, Hubner ja Stanton (1976, 411) kuvailevat minäkuvaa organisoiduksi, monitahoiseksi, hierarkkiseksi, vakaaksi, kehittyväksi, arvioitavaksi ja differentioituvaksi. Heidän mukaan minäkuva jakautuu neljään osa-alueeseen. Osa-alueet ovat akateeminen, sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen. Jokaiseen minäkuvan osa-alueeseen vaikuttavat eri tekijät, ja ne ovat siten erillisiä toisistaan. Tämän hierarkkisuuden vuoksi, minäkuva voi vaihdella paljon eri tilanteissa. (Shavelson ym. 1976, 411–414.) Bracken, Bunch, Keith ja Keith (2000, 483–484) esittelevät näkemyksensä minäkuvasta, joka on moniulotteinen ja jakautuu kuuteen osa-alueeseen, joita ovat sosiaalinen, pätevyys, emotionaalinen, akateeminen, perhe ja fyysinen. Heidän mukaan kaikki osa-alueet korreloivat keskenään eli ovat hieman päällekkäisiä. (Bracken ym. 2000, 483–484.) He eivät näe osa-alueita täysin erillisinä toisistaan (vrt. Aho 1996; Aho & Laine 1997; Shavelson ym. 1976).

Kaikkien edellä mainittujen minäkuvien lisäksi ihmisellä on monia tilannekohtaisia minäkuvia, jotka voivat vaihdella suurestikin eri tilanteissa. (Aho 1996, 20; Aho & Laine 1997, 20; Kernis & Goldman 2003, 106, 123–124; Shavelson ym. 1976, 414). Sosiaalinen vertailu, palaute ja oma toiminta erityisesti sosiaalisissa tilanteissa vaikuttavat minäkuvan tilannekohtaiseen muuttumiseen ja muokkautumiseen (Kernis & Goldman 2003, 107–109). Voidaan ajatella, että mitä enemmän kokemuksia lapsella on, sitä rikkaampi on hänen minäkuvansa (Lawrence 2006, 4). Olen koonnut edellä esittelemäni kolme minäkuvan näkemystä taulukoksi, josta näkemysten yhtäläisyydet ja eroavaisuudet ovat nähtävissä (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Minäkuvan näkemysten vertailua

Tutkija	Ymmärrys minäkuvasta	Minäkuvan osa-alueet
Aho (1996); Aho ja Laine (1997)	Minäkuva on jäsentynyt ja organisoitunut. Se sisältää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset ja havainnot, jotka yhdistyvät arvoihin, asenteisiin, ihanteisiin ja tunteisiin. Minäkuva on tilannekohtainen.	Kolme osa-aluetta <ul style="list-style-type: none"> • reaalinäkuva • ihanneminäkuva • normatiivinen minäkuva Jokainen osa-alue jakautuu vielä neljään alueeseen <ul style="list-style-type: none"> • suoritusminäkuva • sosiaalinen minäkuva • emotionaalinen minäkuva • fyysis-motorinen minäkuva
Shavelson, Hubner ja Stanton (1976)	Minäkuva on organisoitunut, monitahoinen, hierarkkinen, vakaa, kehittyvä, arvioitava ja differentioituva. Minäkuvan osa-alueet ovat erillisiä toisistaan ja niihin vaikuttavat eri tekijät. Minäkuva voi vaihdella paljon eri tilanteissa.	Neljä osa-aluetta <ul style="list-style-type: none"> • akateeminen • sosiaalinen • emotionaalinen • fyysinen
Bracken, Bunch, Keith ja Keith (2000)	Minäkuva on moniulotteinen. Kaikki osa-alueet korreloivat keskenään eli ovat hieman päällekkäisiä.	Kuusi osa-aluetta <ul style="list-style-type: none"> • sosiaalinen • pätevyys • emotionaalinen • akateeminen • perhe • fyysinen

Tässä tutkimuksessa ymmärrän minäkuvan Ahon (1996, 15, 18–19) sekä Ahon ja Laineen (1997, 19) näkemyksen kautta. Keskityn oppilaiden reaali- ja ihanneminäkuvaan, joissa molemmissa käsittelen nimenomaan emotionaalista minäkuvaa eli luonteenpiirteitä ja tunteita. Lisäksi liitän oppilaiden minäkuvan kouluympäristöön, mikä luo tilannekohtaisen asetelman minäkuvan ymmärtämiselle.

Minäkuva on pääteltävissä henkilön reaktioista erilaisiin tilanteisiin (Shavelson ym. 1976, 411). Minäkuva vaikuttaa suhtautumiseemme ja toimintaamme, vaikka emme olisi tiedostaneet ja pohtineet sitä sen tarkemmin. Havaintojemme, tulkintojemme ja kokemusiemme jäsentäminen ovat minäkuvamme ohjaamia. (Aro ym. 2014, 10.) Ahon (1996, 11) mukaan minäkuvaa voidaan pitää ihmisen tärkeimpänä ominaisuutenaan, koska se määrää käyttäytymistämme. Minäkuvan kautta

ihminen tulkitsee maailmaa ja antaa merkityksen kokemuksilleen. Samalla minäkuva määrää odotuksiamme tulevasta ja tulevaisuudesta (Aho 1996, 11–12).

Minäkuvan rakentuminen on elintärkeää psykologisen hyvinvoinnin kannalta. Ihmiset, jotka ajattelevat positiivisesti itsestään ja kyvyistään, ovat tehokkaita, saavuttavat enemmän, ovat terveempiä, onnellisempia ja saavat elämästä enemmän irti. Minäkuva vaikuttaa myös onnellisuuteen, motivaatioon, ahdistuneisuuteen ja masennukseen. Siispä positiivisen minäkuvan luominen on olennaista psykologisen hyvinvoinnin ja oman potentiaalin maksimoimisen kannalta. (Craven & Marsh 2008, 104, 114.) Minäkuva auttaa ihmistä pysymään psyykkisesti tasapainossa ja eheänä, sillä se pitää yllä sopusointua ja sisäistä systemaattisuutta ajatusten, tunteiden ja havaintojen välillä (Aho 1996, 11).

2.2.1 Minäkuvan kehittyminen

Minäkuvan kehittämisestä on olemassa monia toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Näissä näkemyksissä eroavat sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden, sisäisten tekijöiden, kuten perinnöllisten ominaisuuksien ja mahdollisuuksien sekä intentioiden eli tarkoitusten ja tavoitteiden merkitys. Aho ja Laine (1997) ajattelevat minäkuvan olevan opittu asia. Tämä selitetään sillä, että oppiessaan koulussa asioita, lapsi oppii samalla asioita itsestään. (Aho & Laine 1997, 24.) Yhtenevä käsitys kaikissa näkemyksissä kuitenkin on, että koti, koulu ja kaveripiiri ovat merkittävimpiä minäkuvaan vaikuttavia kasvuympäristöjä. (Aho & Laine 1997, 39; Aro ym. 2014, 10–11; Lawrence 2006, 3). Ymmärrys minäkuvan kehityksestä on tärkeää, jotta voi ymmärtää minäkuvan käsitettä ja mahdollisuuksia minäkuvan tukemiseen. Tämän vuoksi käyn tässä luvussa läpi minäkuvan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ja minäkuvan kehitysvaiheita.

Minäkuvan perusta luodaan jo pienen vauvan ja huoltajan välisessä tunnesuhteessa. Se alkaa rakentua vanhempien antaman rakkauden, sanattoman ja sanallisen viestinnän kautta. Itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi kokeminen on keskeisin varhaislapsuuden minäkokemuksen elementti. Se miten ihmistä kohdellaan ja arvostetaan, vaikuttaa siihen, millainen hänestä tulee ja miten hän arvostaa itseään. Myöhemmin päiväkodin ja koulun voi ajatella olevan merkittävä osa kehittymistä, sillä niiden kautta lapsi saa vertailukohteita, irtautuu kodista ja saa päivittäin palautetta toisilta ihmisiltä, lapsilta ja aikuisilta. Koulun alettua, minäkuvaan vaikuttavat myös se, onko lapsi suosittu vai ei, ja kokeeko hän koulunkäynnin helpoksi vai vaikeaksi. (Aho & Laine 1997, 25; Lawrence 2006, 3.) Kun lapsi vanhenee, hän alkaa ymmärtää, että on tiettyjä ominaisuuksia, joita häneltä odotetaan. Nämä odotukset tulevat usein vanhemmilta ja myöhemmin esimerkiksi opettajilta. Odotukset muodostavat niin sanotun ideaaliminän. (Lawrence 2006, 4–5.)

Sosiaaliset vuorovaikutustekijät, kuten toisten suhtautuminen, toisiin samaistuminen ja varsinkin muilta saatu palaute, ovat ratkaisevassa roolissa yksilön minäkuvan muodostumisessa (Aho & Laine 1997, 24). Minäkuva muodostuu siis suuresta ja moninaisesta joukosta ihmisen kokemuksia ja saaduista palautteista. Palautteen merkitys ja vaikutus riippuvat siitä, kuinka tärkeänä yksilö pitää palautteen antajaa, ja käsitteleekö palaute niitä ominaisuuksia, joita yksilö itse arvostaa. (Aho & Laine 1997, 24–25; Lawrence 2006, 50.) Erityisesti varhaisina vuosina ympäristöltä saatu palaute on merkittävä rakennusmateriaali minäkuvan muodostumisessa. Esimerkiksi kielteinen palaute voi muokata minäkuvasta melko kielteisen. (Aro ym. 2014, 10–11.) Samalla se, miten lapsi ajattelee, että läheiset ja tärkeät ihmiset näkevät hänet, ja mitä he ajattelevat hänestä, on keskeistä minäkuvan kehittämisessä (Aho & Laine 1997, 25).

Etenkin ensimmäiset kouluvuodet ja sinä aikana annettu palaute ovat tärkeä pohja sille, miten lapsen käsitys omista taidoistaan ja puutteistaan rakentuu (Keltikangas-Järvinen 1996, 179–180). Opettajan antama palaute ja sen merkitys lapsen minäkuvalle ovat ikään kuin kehä. Annettu verbaalinen ja nonverbaalinen palaute vaikuttavat siihen, minkälaiseksi oppilas arvioi itsensä, ja mitkä ovat hänen omat odotukset itseltään. Tämä puolestaan vaikuttaa käsitykseen, jonka oppilas muodostaa omista kyvyistään. Itseensä uskova oppilas uskaltaa osallistua ja olla aktiivinen, minkä ansiosta hän saa usein positiivista palautetta, mikä vaikuttaa oppilaan odotuksiin ja minäkuvaan positiivisesti. (Aho & Laine 1997, 40–41.)

Minäkuvan kehittyminen etenee yhdessä fyysisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen kanssa. Fyysinen tietoisuus itsestä, eli käsitykset omasta kehosta, syntyvät jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Vähitellen tämä itsensä tiedostaminen laajenee myös psyykkiseen tiedostamiseen. Pienillä lapsilla fyysis-motorinen kehitys on voimakkaasti yhteydessä minäkuvan kehitykseen, kun taas vanhemmilla lapsilla muiden alueiden kehitys korostuu. (Aho & Laine 1997, 25, 33.) Lapsen omiin kykyihin liittyvät uskomukset ja arvot muuttuvat negatiivisemmiksi heidän vanhetessaan. Lapset uskovat olevansa huonompia, kuin oikeasti ovat ja arvostavat näitä toimintoja, joissa kokevat olevansa huonoja, vähemmän. Negatiivisia muutoksia on selitetty esimerkiksi sillä, että lapset ymmärtävät ja tulkitsevat paremmin arvioivaa palautetta, jota he saavat ja vertailevat itseään enemmän toisiinsa. (Wigfield & Eccless 2000, 77.)

Minäkuva eriytyy kasvun ja kehityksen myötä. Tutkimuksissa on löydetty jonkin verran selviä lainalaisuuksia, mutta kehittyminen on kuitenkin aina yksilöllistä. Suomalaisten lasten minäkuva on koulunkäynnin alkuvaiheessa melko jäsentymätön ja epärealistinen. Aho ja Laine (1997, 26–30) käsittelevät yli 6-vuotiaiden minäkuvan kehitystä, ja he ovat jakaneet minäkuvan kehityksen kolmeen eri ikäkauteen, jotka ovat lapsuus, nuoruus ja aikuisuus. Harter (2012, 27, 73, 94, 118) puolestaan jakaa minäkuvan kehityksen ikäryhmittäin lapsuuteen ja aikuisuuteen. Nämä kaksi

näkemystä eroavat hieman toisistaan siinä, miten minäkuvan kehityksen ikävaiheiden ajatellaan jakautuvan. Olen selventänyt tätä jaottelua kokoamassani taulukossa (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Minäkuvan kehittymisen ikävaiheiden jaottelun vertailua

Tutkija	Minäkuvan kehittymisen ikävaiheiden jaottelu
Aho ja Laine (1997)	Lapsuus <ul style="list-style-type: none"> - 6-vuotiaat - 8-vuotiaat - 9-vuotiaat - 10-vuotiaat - 11-vuotiaat - 12-vuotiaat Nuoruus <ul style="list-style-type: none"> - 13–14 -vuotiaat - 15–19 -vuotiaat Aikuisuus <ul style="list-style-type: none"> - 20-vuotiaat ja sitä vanhemmat
Harter (2012)	Lapsuus <ul style="list-style-type: none"> - 2–4 -vuotiaat - 5–7 -vuotiaat - 8–10 -vuotiaat Aikuisuus <ul style="list-style-type: none"> - 11–13 -vuotiaat - 14–16 -vuotiaat - 17–19 -vuotiaat

Käytän seuraavaksi minäkuvan kehittymisen esittelyn pohjana Harterin (2012, 27, 73, 94, 118) jaottelua, johon yhdistelen Ahon ja Laineen (1997, 26–32) näkemyksiä. Harterin (2012, 27, 73, 94, 118) jaottelussa kehitysvaiheet on jaettu muutaman vuoden mittaisiin jaksoihin, kun taas Aho ja Laine (1997, 26–32) ovat käsitelleet jokaista ikävuotta omana kehitysvaiheenaan 13-vuotiaaseen saakka. Koen Harterin (2012, 27, 73, 94, 118) jaottelun paremmaksi, sillä kuten Aho ja Laine (1997, 28) itsekin toteavat, yksilölliset erot minäkuvan kehityksessä ovat suuria.

Varhaislapsuudessa, 2–4-vuotiaana, lapsi kokee itsensä oman käyttöksensä ja omistamiensa esineiden kautta. Lapsi voi kuvailla, miten hän pystyy nostamaan esimerkiksi tuolin ja kokee sitä kautta olevansa vahva. Tämän lisäksi arviot itsestä ovat pienellä lapsella jopa epärealistisen positiivista ja optimistisia, eivätkä he siten pysty rakentamaan tasapainoista näkemystä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Heille ei ole vielä kehittynyt kognitiivista kykyä tehdä sosiaalista vertailua, eivätkä pienet lapset sisäistä toisten kriittisiä mielipiteitä. Pienet lapset eivät myöskään pysty erottamaan todellista ja ihanneminäänsä toisistaan. Kaikki tämä suojelee lasta hänen kehityksessään. Pienen lapsen minäkuva on siis vielä melko kehittymätön. (Harter 2012, 30–33.)

Muutaman vuoden kuluttua, 5–7-vuotiaana, lapset alkavat omaksua kulttuurisia arvoja ja rooleja kuten sukupuolistereotypioita. Myös käyttäytymisnormit ovat merkittävässä roolissa. Minäkuva on silti edelleen hyvin positiivinen ja lapsi yliarvioi taitojaan. Hän ei edelleenkään tee sosiaalista vertailua, sisäistä kriittisiä mielipiteitä, pysty erottamaan reaalinäkökuvaansa ihanneminäkuvasta tai pysty muodostamaan tasapainoista näkemystä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Tässä ikävaiheessa lapsi alkaa kuitenkin ymmärtää, että myös muilla ihmisillä on käsitys hänestä ja muut ihmiset muodostavat hänestä mielipiteitä. Lapsi ei kuitenkaan vielä sisäistä näitä arvioita. (Harter 2012, 50–55.) Koulun alussa lapsen minäkuva on siis melko jäsentymätön ja epärealistinen. Hän osaa arvioida omia fyysisiä ominaisuuksiaan, mutta psyykkisten ominaisuuksien arvioiminen on vaikeaa. Usein lapsi myös ajattelee, että jos hän on hyvä esimerkiksi juoksemaan, hän on automaattisesti myös hyvä lukemaan. Eli lapsi yleistää sekä positiivisia että negatiivisia ominaisuuksiaan. (Aho & Laine 1997, 26.)

Seuraavassa vaiheessa, 8–10-vuotiaana, lapsi osaa kuvailla itseään jo erilaisin adjektiivein ja alkaa ymmärtää omaa pätevyyttään. Tässä iässä lapset analysoivat tarkasti omia ja toisten tunteita ja käyttäytymistä. Esimerkiksi he osaavat kertoa, milloin ja miksi ovat ylpeitä itsestään ja milloin häpeävät itseään. (Aho & Laine 1997, 27; Harter 2012, 60, 62.) Vähitellen lapsi alkaa hakea hyväksyntää toisilta. Ulkoisen minän merkitys kasvaa eli se, mitä muut ajattelevat näkemästään ja kokemastaan, on yhä tärkeämpää. Lapsi alkaa myös vertailla itseään muihin ja kokee paineita onnistua ja saavuttaa samoja asioita kuin muutkin. Lapsen minäkuvasta alkaa muodostua realistisempi ja samalla myös negatiivisempi. Lapsi kykenee vähitellen tekemään eron reaalinäkökuvan ja ihanneminäkökuvan välille. (Aho & Laine 1997, 26–27; Harter 2012, 62–64.)

Tutkimukseni kannalta olennaisimmassa iässä, eli 11–13 -vuotiaana, minä alkaa eriytyä. Tässä iässä nuoren kehityksessä alkaa tapahtua rajuja muutoksia, kun nuori alkaa etsiä omaa identiteettiään. Nuori saattaa olla emotionaalisesti rauhaton, ahdistunut ja hänen mielipiteensä ja tunteensa voivat vaihdella nopeasti. Sosiaalinen paine on suuri, ja minä koetaankin erilaisena riippuen sosiaalisesta kontekstista, eli minäkuva on hyvin tilannekohtainen. Nuori saattaa esimerkiksi olla iloinen ystäviensä kanssa, alakuloinen vanhempiensa kanssa, älykäs oppilas ja ujo ihmisten kanssa, joita hän ei tunne. Sosiaalinen tietoisuuden kasvaessa, muiden mielipiteillä ja arvioilla on enemmän merkitystä, ja nuori haluaa saada ikätovereidensa hyväksynnän. Samalla nuori alkaa myös itse arvioida kavereitaan. (Aho & Laine 1997, 28–29; Harter 2012, 76.) Kuudesluokkalaisten ajatellaan olevan jo ohittanut vaikean kehitysvaiheen ja hän on tavallisesti tasapainoisempi kuin 11-vuotias. 12-vuotiaan minäkuva on melko jäsentynyt ja jo vakiintumassa. On kuitenkin huomattava, että yksilölliset erot voivat olla suuria. (Aho & Laine 1997, 28–29.)

Nuoruuttaan elävä 14–16-vuotias, pohtii omaa käyttäytymistään jo syvemmin. Tietoisuus siitä, että oma käyttäytyminen on erilaista eri tilanteissa ja eri ihmisten kanssa, aiheuttaa hämmennystä. Aletaan pohtia sitä, millainen on oikea minä. Nuori voi olla tästä huolissaan eikä pysty ymmärtämään sitä, miksi toimii eri tilanteissa eri tavalla. Tässä iässä nuoret tulevat todella kiinnostuneiksi siitä, mitä heille tärkeimmät ihmiset ajattelevat ja odottavat heiltä eri rooleissa. Nuori on altis vaikutteille ja kokee itseensä kohdistuvan arvostelun voimakkaana tunnetasolla. Mallit, ystävyys-suhteet ja ulkoiset palkkiot ovat käyttäytymistä määrääviä tekijöitä. (Aho & Laine 1997, 29; Harter 2012, 96–97, 102.)

Aikuisuuden kynnyksellä, 17–19 vuoden iässä, minäkuvassa tulee esiin henkilökohtaisia uskomuksia, arvoja ja moraalisia standardeja. Nuori saattaa kyseenalaistaa ja arvioida uudelleen omaa elämäntilannettaan, mutta pyrkii säilyttämään oman minäkuvansa. Tässä iässä ymmärretään, että on sallittua olla erilainen sosiaalisesta tilanteesta riippuen. Ryhmään kuulumisen koetaan todella tärkeänä. (Aho & Laine 1997, 29; Harter 2012, 119–122.)

Kuten edellä olevista kuvauksista voi huomata, alakoulussa lapsen minäkuvan kehitys on voimakkainta, sillä käsitys itsestä muokkautuu vuosi vuodelta selkeämmäksi ja vahvemmaksi. Samalla jatkuva vertailu muihin, palaute, epäonnistumiset ja onnistumiset ovat tärkeitä taustavaikuttajia minäkuvan muokkautumisessa. Usein vaikutukset ovat minäkuvaa heikentäviä. Tämä selittyy sillä, että minäkuvasta tulee arviointi- ja havaintokyvyn kehittymisen myötä realistisempi. Alakoulun lopussa ja yläkoulun alussa minäkuvan ajatellaan olevan melko vakiintunut ja jäsentynyt. Tämän jälkeen minäkuvaa on vaikea muuttaa. Tilannekohtaiset minäkuvat voivat vaihdella, mutta syvimmät minän kerrokset eivät oikeastaan muutu. Aikuisiällä minä kehittyy siinä, miten ihminen asennoituu itseensä. Kyse on siis enemmänkin tietoisuuden tasosta, jolla pohditaan syvällisemmin tiedostettua minäkuvaa. Minäkuva laajentuu aikuisiällä yksilön maailmankuvaksi. (Aho & Laine 1997, 26–33.) Vakiinnuttuaan minäkuvan ajatellaan olevan pysyvä käsitys itsestä, ja se on siten immuuni muutokselle (Keltikangas-Järvinen 1996, 30; Lawrence 2006, 11).

Koulun alussa joillakin lapsilla minäkuva voi olla kehittymätön tai epärealistinen. Kehittymätön minäkuva saattaa olla seurasta kotikasvatuksesta ja kodin ympäristöstä. Epärealistisen minäkuvan taustalla voi olla esimerkiksi vanhempien hemmottelu ja jatkuvat puheet siitä, miten lapsi on fiksumpi kuin muut ja erityisen lahjakas. Sekä kehittymätön että epärealistinen minäkuva vaativat koulussa opettajalta huomiota ja keinoja realistisen minäkuvan luomiseksi. Opettajalla voikin olla hyvin voimakas vaikutus lapsen minäkuvaan (Lawrence 2006, 23–26, 50).

On myös olemassa muita tekijöitä, jotka hyvin todennäköisesti vaikuttavat lapsen minäkuvaan. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset muutokset perheessä kuten avioerot, menetykset, erossa oleminen ja perhesiirrot tai traumaattiset tapahtumat kuten liikenneonnettomuudet, väkivalta tai

luonnonkatastrofit. Nykyään myös medialla on vahva vaikutus lapsen minäkuvaan. Se mitä median kautta näkee ja kuulee, luo joko toiveita siitä, millaiseksi haluaa tulla tai paineita siitä, millainen on arvostettua. (Lawrence 2006, 43, 45–46, 50.)

2.2.2 Minäkuva ja oppiminen

Koska tutkimuksessani liitän minäkuvan kouluympäristöön, on perusteltua käsitellä minäkuvan ja oppimisen yhteyttä. Minäkuva vaikuttaa siihen, mitä ihminen oppii, sillä hän valikoi ympäristöstään minäkuvaa tukevaa informaatiota (Aho 1996, 11). Tutkimuksissa on todettu, että oppimisvaikeuksilla ja negatiivisella minäkuvalla on yhteys (Chapman & Tunmer 2003; Nùñez ym. 2005). Oppimisvaikeudet heijastuvat sekä akateemiseen minäkuvaan, että siihen millainen käsitys yksilöllä on itsestään sosiaalisissa tilanteissa (Nùñez ym. 2005, 93).

Chapman ja Tunmer (2003, 11) ovat havainneet negatiivisella akateemisella minäkuvalla olevan vaikutusta lapsiin jo koulun alussa. Näillä lapsilla on köyhemmät fonologiset taidot ja kirjaintuntemus verrattuna heihin, joilla on positiivinen akateeminen minäkuva. Myöhemmin nämä negatiivisen minäkuvan omaavat oppilaat lukevat helpompia kirjoja ja suoriutuvat heikommin sanojen tunnistamisessa ja luetun ymmärtämisessä. (Chapman & Tunmer 2003, 11.) Nikkinen ja Aunola (2013, 503–504) löysivät tutkimuksessaan mielenkiintoisen tuloksen siitä, että ensimmäisen luokan syksyllä erityisluokan oppilailta esiintyi taitoihinsa verraten yleisopetuksen oppilaita myönteisempi oppimisminäkuva. Tämä esiintyi erityisesti lukutaidoissa. He myös arvioivat itseään myönteisemmin. Kehityssuunta oli kuitenkin ensimmäisen luokan aikana laskusuuntainen, kun taas yleisessä opetuksessa oppimisminäkuva muuttui myönteisemmäksi. Tulosten perusteella nähdään, että erityisopetuksessa opiskeleminen voi vaikuttaa lasten oppimisminäkuvaan negatiivisesti. Samalla yleisopetuksessa oppilaiden oppimisminäkuva muuttuu myönteisemmäksi positiivisten oppimiskokemusten myötä. (Nikkinen & Aunola 2013, 503–504.) Sekä oppiminen että vaikeudet oppimisessa vaikuttavat yksilön minäkuvan kehitykseen merkittävästi. Oppimisvaikeudet vaikuttavat minäkuvaan kuitenkin yksilöllisesti (Aro ym. 2014, 21).

Minäkuvan voidaan ajatella olevan suoriutumisemme motivaattori. Jokaisella ihmisellä on tapana käyttäytyä sen mukaan, mikä sopii käsityksemme itsestämme. (Lawrence 2006, 10.) Eli lapsen omat ajatukset, kokemukset, käsitykset, uskomukset ja ennakkoinnit omasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta, vaikuttavat motivaatioon ja sitä kautta myös lapsen toimintaan ja suoriutumiseen oppimistilanteissa. Onnistuminen ja osaaminen tietyissä kouluaineissa luovat kiinnostusta oppiainetta kohtaan, positiivista arviota omista kyvyistään, ja niiden kautta myönteistä minäkuvaa itsestä oppijana. Samalla tavalla epäonnistumiset muokkaavat käsityksiä kielteisiksi ja luovat

kielteistä minäkuva. (Nurmi 2013, 552; Nurmi ym. 2014, 103). Toisin sanoen oppimisvaikeuksien ja kielteisen minäkuvan välillä voidaan ajatella olevan toisiinsa vaikuttava yhteys. Lisäksi tähän vaikuttavat oppimisesta ja työskentelystä saatu palaute (ks. luku 2.2.1).

Harter (2012, 235) puhuu koetusta koulupätevyydestä. Hänen mukaansa sillä, miten päteväksi lapsi kokee itsensä koulussa, on yhteys hänen motivaatioonsa. Koulupätevyydellä hän tarkoittaa sitä, miten älykkääksi lapsi tuntee itsensä verrattuna muihin, kuinka hyvin hän ymmärtää tehtävänannot sekä kuinka hyvin ja miten nopeasti hän selviytyy annetuista tehtävistä. Lisäksi lapset, jotka pärjäävät koulussa, reagoivat positiivisesti kouluun liittyviin asioihin. Tämän kautta heillä on suurempi sisäinen motivaatio koulun suhteen kuin lapsilla, jotka ajattelevat omaavansa heikon koulupätevyyden. Heikon koulupätevyyden omaavien lasten motivaatio on sisäisen sijaan ulkoinen. Tämä osoittaa sen, että tunteilla on yhteys motivaatioon. (Harter 2012, 235–236, 238.) Vahvan minäkuvan tietyssä oppiaineessa voidaan ajatella olevan koulutuksen tulos tai tekijä, joka ennustaa suoriutumista tässä tietyssä oppiaineessa. Minäkuva vaikuttaa tavoitteisiin, joita oppilas asettaa itselleen ja opiskelumenetelmiin, joita hän käyttää. Luottamus omiin kykyihin on sekä tuloksellisen oppimisen ydin että vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja persoonallisuuden kehitykseen. (Kupari ym. 2013, 59.)

Bandura (1986) on luonut termin minäpystyvyys, joka liittyy keskeisesti oppimistilanteisiin. Itsetietoisuusnäkökulmien joukossa millään ei ole niin suurta vaikutusta kuin henkilön käsityksillä omasta pystyvyydestään. Koettu minäpystyvyys on määritelty ihmisen arvioksi omista kyvyistään suoriutua annetuista tehtävistä. Se ei ole suoraan yhteydessä taitoihin, joita ihmisellä on, vaan arvioihin siitä, mitä ihminen voi tehdä huolimatta hänen taidoistaan. Koettu minäpystyvyys on ihmisen arvio omista kyvyistään saavuttaa jokin tietty suorituksen taso. (Bandura 1986, 390–391.) Tietoisuus omasta pystyvyydestään perustuu neljään näkökulmaan. Näistä ensimmäinen liittyy koettuihin onnistumisiin eli siihen, millaisia kokemuksia ihmisellä on vastaavasta tilanteesta, ja miten hän on kokenut hallitsevansa sen. Toinen näkökulma liittyy välillisiin kokemuksiin eli malleihin, joita hän on saanut seuratessaan muiden suoriutumista vastaavissa tilanteissa. Kolmas näkökulma perustuu verbaaliseen suostutteluun ja sosiaalisen tukeen eli muiden puheisiin ja kannustamiseen. Neljäs näkökulma on yhteydessä fysiologisiin tekijöihin, joiden mukaan ihminen yleensä arvioi kyvykkyyttään, vahvuuksiaan ja alttiutta epäonnistumiselle. Tällaisia ovat esimerkiksi somaattiset oireet pelkotilanteessa. (Bandura 1986, 399–401.)

Keltikangas-Järvinen (2006, 182) kiteyttää hienosti ajatuksen siitä, miten tärkeää koulussa on oppia tiedostamaan omat kykynsä ja saada onnistumisen kokemuksia, joiden kautta käsitys itsestä muodostuu. Hänen mukaansa ensimmäisen kouluvuoden aikana ei välttämättä tarvitse oppia mitään

konkreettista, kunhan oppilaalle tulee luottamus siihen, että hän kykenee oppimaan. Käsitys itsestä oppijana määrää oppilaan myöhemmän koulumenestyksen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 182.)

2.2.3 Minäkuva ja itsetunto

Minäkuvaan liitetään kirjallisuudessa vahvasti itsetunnon käsite (Aho 1996; Aho & Laine 1997; Harter 2012; Keltikangas-Järvinen 1996; Lawrence 2006). Positiivinen minäkuva tukee itsetuntoa ja puolestaan negatiivinen minäkuva laskee sitä (Keltikangas-Järvinen 1996, 17). Realistisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon ajatellaan olevan kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Itsensä tiedostaminen, tunteminen ja arvostaminen muodostavat ihmisen itsetunnon. Tärkeintä näistä ovat itsensä arvostaminen ja merkityksellisyyden kokeminen. Hyvän itsetunnon omaava ihminen tuntee ja ennen kaikkea hyväksyy sekä vahvuutensa että heikkoutensa. Lisäksi hänellä on positiivinen käsitys itsestään, hän arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. Ihminen jolla on hyvä itsetunto, on rehellinen huonoillekin puolilleen ja pyrkii pääsemään niistä eroon. (Aho & Laine 1997, 20; Keltikangas-Järvinen 1996, 17.)

Se miten paljon positiivisia ominaisuuksia ihminen näkee itsessään, on ihmisen itsetuntoa. Lisäksi siihen kuuluvat ja sitä määrittävät itseluottamus, itsensä arvostaminen, oman elämän kokeminen arvokkaana, taito arvostaa toisia ihmisiä, itsenäisyys oman elämän päätöksissä ja riippumattomuus toisten mielipiteistä sekä pettymysten ja epäonnistumisten kestäminen. (Keltikangas-Järvinen 1996, 17–23.) Lawrence (2006, 5) mukaan itsetunto on yksilön muodostama arvio ristiriidasta minäkuvan ja ideaaliminän välillä. Jotta voimme ymmärtää itsetuntoa, meidän tulee ymmärtää ihmisen minäkuvan käsite (Lawrence 2006, 4–5). Olen määritellyt minäkuvan käsitteen luvussa 2.2.

Itsetunnosta on kehitetty monia erilaisia malleja (Aho & Laine 1997, 21–23), mutta niihin en tässä tutkimuksessa perehdy tarkemmin. Nostan kuitenkin esiin kaksi yksinkertaista mallia itsetunnon jakautumisesta, koska ymmärrys itsetunnosta tukee minäkuvan käsitteen ymmärtämistä. Lawrence (2006, 6) jakaa itsetunnon globaaliin ja spesifiin itsetuntoon. Globaali itsetunto on yleinen ajattelu omasta arvosta ja itsevarmuudesta. Spesifi itsetunto taas on itsenä arvostaminen ja itsevarmuus jonkin tietyn asian tai aktiviteetin yhteydessä. (Lawrence 2006, 6.) Keltikangas-Järvinen (1996, 24) puolestaan jakaa itsetunnon yksityiseen ja julkiseen itsetuntoon. Henkilön ajatukset itsestään ja omasta hyvydestään muodostavat yksityisen itsetunnon. Sen voidaan ajatella olevan hänen todellinen itsetuntonsa. Julkinen itsetunto taas on se, mitä hän itse kertoo itsestään toisille tai mitä hänen käytöksensä kertoo. Sen voidaan ajatella olevan se kuva, jonka hän haluaa itsestään muille välittää. Nämä kaksi eivät milloinkaan ole aivan sama asia, mutta tasapainoisella

henkilöllä niiden välinen ero on pieni. Lisäksi itsetunto muodostuu minäkuvan tapaan eri osa-alueista. Näitä ovat esimerkiksi suoritusitsetunto, tunne sosiaalisesta selviytymisestä tai suosiosta sekä kotiin ja vanhempiin liittyvä itsetunto. (Keltikangas-Järvinen 1996, 24, 26–27.)

Itsetunto saattaa vaihdella eri aikoina melko paljonkin. Usein vaihtelut ovat kuitenkin hetkellisiä ja liittyvät aiempiin kokemuksiin, jotka voivat olla joko positiivisia ja itsetuntoa nostattavia tai negatiivisia ja siten laskevat itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 1996, 30–31.) Keltikangas-Järvinen (1996, 28) haluaa korostaa, että kenelläkään ei ole täysin huonoa itsetuntoa, sillä jokaisen ihmisen itsetunto on hyvä jollain osa-alueella. Lapset, joilla on realistinen minäkuva, saapuvat kouluun todennäköisesti vahvan itsetunnon kanssa (Lawrence 2006, 8). Korkea itsetunto on riippuvainen siitä, pystyykö kehumään omia vahvuuksiaan ja yhtä tärkeää on samalla ymmärtää niiden asioiden tärkeys, joissa ei ole hyvä (Harter 2012, 124).

Jo hyvin pienet lapset saavat viestejä siitä, ovatko he rakastettuja ja kykeneviä, mikä rakentaa heidän itsetuntoaan ja toimii myöhemmin sen pohjana (Harter 2012, 35). Koulussa opettajat ja kaverit ovat merkitsevissä rooleissa lapsen itsetunnon kehittämisessä. Opettaja vaikuttaa paljon omalla käyttäytymisellään lapsen itsetuntoon. Tämä vaikutus voi olla sekä positiivista että negatiivista. Erityisesti palautteen antaminen ja epäonnistumisiin suhtautuminen ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden minäkuvaan ja itsetuntoon. (Aho & Laine 1997, 40–41.) Itsetunto ja koulumenestys ovat siten vuorovaikutuksessa keskenään. Koulusta saadut kokemukset ja koulumenestys rakentavat itsetuntoa. Toisaalta itsetunto määrää sitä, miten koulussa menestyy, sillä hyvä itseluottamus rohkaisee lasta asettamaan tavoitteet riittävän korkealle. Koululla on kuitenkin mahdollisuus tukea lapsen itsetuntoa ja lisätä uskoa omiin kykyihin, jos siihen on tarvetta. (Keltikangas-Järvinen 1996, 180.) Itsetunnosta tulee merkittävämpi nuorten aikuisten keskuudessa. Monet nuoret perustavat itsetuntonsa havaittuun ulkonäköönsä (Harter 2012, 79).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja kuvailen tutkimukseni metodologiaa. Lisäksi esittelen tutkimukseni aineiston ja kerron sen analysoinnista. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millainen on kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena. Olen kiinnostunut niistä käsityksistä, joita kuudesluokkalaisten on itsestään ja omista luonteenpiirteistään. Tutkimuksessani selvitän ja kuvailen tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä eli minäkuvaa. Tutkimuksen tarkoitus ohjaa tutkimusstrategisia valintoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 137). Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut määrän sijaan laadusta, on perusteltua valita tutkimusstrategiaksi kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Lisäksi kuvailen tutkimuksessani todellisen elämän ilmiötä, mikä on kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirre. (Hirsjärvi ym. 2009, 138–139, 160–161.) Tarkoituksenani on ymmärtää ja selittää tätä tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Patton 2002, 215). Tutkimus tukeutuu fenomenografiaan niiltä osin, että sen tavoitteena on kuvata oppilaiden erilaisia minäkuvan käsityksiä (Marton 1981, 180).

Tutkimustani ohjaa seuraava tutkimuskysymys:

Millainen on kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena?

3.1 Laadullinen tutkimus

Kokonaisvaltaisuus ja ymmärtävä selittäminen ovat laadullista tutkimusta kuvaavia ilmaisuja. Usein tavoitteena on tutkia ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisuudella tarkoitetaan syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mikä eroaa määrällisen tutkimuksen tavoitteesta tehdä yleistettäviä päätelmiä ja totuuksia. (Alasuutari 1993, 38; Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Laadullista tutkimusta voidaan pitää ymmärtävänä tutkimuksena, jossa halutaan eläytyä tutkimuskohteina olevien ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Voidaan siis ajatella, että määrällistä ja laadullista tutkimusta erottavat niiden laajuus ja syvyys. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan tarkastella tutkimusaihetta yksityiskohtaisesti ja syvällisesti. (Patton 2002, 227.) Tutkimusaineisto on tavallisesti paljon suppeampi kuin määrällisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi

ym. 2009, 180–181). Edellä kuvaamani laadullisen tutkimuksen piirteet tukevat kaikki tarkoitustani tuoda tutkittavien oma näkökulma esiin mahdollisimman aitona. Tästä käytetään termiä osallistuvuus, joka on keskeinen sekä omassa tutkimuksessani että yleisesti laadullisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 2005, 16–17.) Laadulliselle tutkimukselle ominainen hypoteesittomuus näkyy tutkimuksessani varsin selvästi. En asettanut tutkimuskohteelle tai tutkimuksen tuloksille ennakko-oletuksia, jotka rajaisivat tutkimuksen toteuttamista. Tarkoituksenani oli alusta asti oppia tutkittavasta ilmiöstä koko ajan lisää tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 2005, 19–20.)

Laadullisen tutkimuksen ajatellaan olevan prosessi, jossa tutkimuksen etenemisen eri vaiheita ei ole välttämätöntä jaotella selkeästi tai erotella toisistaan. Tutkimusta koskevat ratkaisut, kuten tutkimustehtävä tai aineistonkeruu, voivat muotoutua vielä tutkimuksen aikana. (Kiviniemi 2007, 70.) Tutkijan tulee pystyä sietämään epäselvyyksiä, joita tutkimus on täynnä (Patton 2002, 242). Tämä poikkeaa paljon määrällisestä tutkimuksesta, jossa tutkimus etenee melko ennalta määrättyssä järjestyksessä, ja seuraava vaihe on aina selvillä (Eskola 2007, 159). Laadullisen tutkimuksen tekeminen on ikään kuin tutkijan oppimisprosessi, sillä tutkimusprosessin aikana tutkijan tietoisuus ja ymmärrys tutkittavaa aihetta kohtaan kasvaa (Kiviniemi 2007, 76).

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan empiiristä. Empiirisessä tutkimuksessa aineiston keräämis- ja analyysimetodit korostuvat, sillä empiirisen tutkimuksen analyysissä on nimenomaan kyse tavasta tarkastella ja argumentoida aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21–22.) Laadullisilla menetelmillä tuotetaan usein runsaasti yksityiskohtaista dataa pieneltä joukolta ihmisiä. Ei ole olemassa sääntöä, joka kertoo tutkijalle tarkasti, miten kohdistaa tutkimuksensa. Tutkimuksen laajuus riippuu tarkoituksesta, resursseista, ajasta ja kiinnostuksesta. Nämä eivät ole valintoja hyvän ja huonon välillä, vaan valintoja eri vaihtoehtojen välillä, joista jokainen on arvokas. Riippuu paljon tutkijasta itsestään, miten paljon aikaa ja panostusta hän haluaa käyttää tutkimukseensa. (Patton 2002, 227–228.)

Yhteisen ja yksiselitteisen analyysimallin puuttuminen on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Patton 2002, 433). Kuitenkin on yleistä, että laadullisessa analyysissä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, ja siinä keskitytään eroihin ja eroavaisuuksiin (Alasuutari 1993, 21, 26). Tämä sopii hyvin yhteen oman tutkimukseni tarkoituksen ja suuntauksen kanssa. Avaintekijä analyysiyksikön valinnassa on päättää, mitä haluaa sanoa tutkimuksen päätyttyä, eli mitä tutkija haluaa tulosten kertovan. (Patton 2002, 229.)

3.2 *Fenomenografinen lähestymistapa*

Ilmiö jota tutkitaan voi näyttäytyä eri ihmisille eri tavoin, riippuen siitä, miten ilmiö ymmärretään (Häkkinen 1996, 14). Tutkin fenomenografisen tutkimuksen tapaan laadullisia eroja siinä, miten eri tavoin ihmiset kokevat minäkuvan ilmiötä. Olen kiinnostunut ajatuksen sisällöstä ja erilaisista ajattelutavoista eli käsitysten sisällöllisistä ja laadullisista eroista. (Ahonen 1994, 115–116; Häkkinen 1996, 5; Marton 1988, 144.) Pohtiessani oman tutkimukseni suuntausta fenomenografian ja fenomenologian välillä, ymmärrys näiden kahden suuntauksen eroista selvensi ajatuksiani. Fenomenografiassa on yhteneväisyyksiä fenomenologian kokemuksellisuudelle, kontekstuaalisuudelle ja laadullisuudelle, mutta se ei ole fenomenologian jälkeläinen. Fenomenologia keskittyy kokemuksen olemassaoloon ja fenomenografia yrittää luokitella erilaisia kokemuksia ja käsityksiä. (Marton 1988, 152–153.)

Fenomenografian kehitti Ference Marton, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Metsämuuronen 2003, 175). Fenomenografinen tutkimus kehitettiin koulutustutkimuksen yhteydessä (Marton 1988, 155), tarjoamaan vaihtoehto kvantitatiivisille menetelmille ja positivismille (Häkkinen 1996, 13). Fenomenografiaa ei pidetä ainoastaan tutkimus- tai analyysimenetelmänä, vaan koko tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton & Booth 1997, 111). Fenomenografia on yleinen laadullisessa tutkimuksessa käytetty tutkimussuuntaus. Tutkimuksen kohteena ovat erilaiset käsitykset ja tavat ymmärtää ja kokea arkisia ilmiöitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163, 170.) Tässä tutkimuksessa tämä arkinen ilmiö on minäkuva ja tutkin kuudesluokkalaisten erilaisia minäkuvan käsityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten ajatellaan olevan merkityksenantoprosesseja, joille annetaan syvempi ja laajempi merkitys kuin mielipide (Ahonen 1994, 117; Huusko & Paloniemi 2006, 164; Häkkinen 1996, 23). Fenomenografisen tutkimuksen tapaan, tutkimukseni on kuvailevaa empiiristä tutkimusta, jossa kerätään empiirinen aineisto. Aineistosta luodut johtopäätökset ja kuvaus ovat olennainen osa empiiristä tutkimusta. (Ahonen 1994, 122; Häkkinen 1996, 14.)

Sana fenomenografia ymmärretään tarkoittavan ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2003, 174). Se on tutkimussuuntaus, jolla halutaan kartoittaa laadullisia eroja ihmisten kokemuksissa, käsityksissä, havainnoissa ja ymmärryksessä valitusta ilmiöstä. Tämä tarkoitus tukee hyvin oman tutkimukseni tavoitetta kuvata oppilaiden erilaisia minäkuvan käsityksiä. Lisäksi fenomenografia on kiinnostunut ihmisten ja maailman välisestä suhteesta. (Marton 1988, 144.) Tutkimuksessani en ole kiinnostunut tieteellisistä totuuksista eikä tarkoitukseni ole luoda sellaisia, vaan haluan tuoda esiin kuudesluokkalaisten arkista ajattelua ja käsityksiä. Tavoitteenani

on ymmärtää, miten minäkuvan ilmiö näyttäytyy heille. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Häkkinen 1996, 5; Marton 1988, 145–146.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat maailman ilmeneminen ja rakentuminen ihmisen tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114).

Tarkoitus ei ole luokitella ihmisiä, vertailla ryhmiä, selittää, ennustaa tai arvostella ihmisiä. En halua liittää käsityksiä henkilöihin, vaan tarkoitus on löytää ja tuoda esiin ajatusmalleja ja erilaisia tapoja hahmottaa minäkuvan ilmiötä. (Häkkinen 1996, 25; Marton 1981, 180.) Käsityksiä ei myöskään ole tarkoitus asettaa paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen (Ahonen 1994, 119). Tutkimuksen kohteena on yksinkertaisuudessaan vaihtelu tavoissa kokea jokin ilmiö (Marton & Booth 1997, 111). Pyrin saamaan selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä, ja tarkoituksena on kuvailla näiden käsitysten erilaisuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 165).

Se miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan, ovat kaksi eri asiaa (Häkkinen 1996, 30). Tästä voidaan käyttää termejä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Fenomenografiassa keskitytään toisen asteen näkökulmaan, jossa pyritään kuvailemaan ihmisten kokemuksia maailman eri puolista. Ensimmäisen asteen näkökulmassa pyritään kuvailemaan todellisuutta sellaisena kuin se on. (Marton 1981, 177.) Tämänkin osalta tutkimukseni noudattaa fenomenografiaa, sillä kuvailen kuudesluokkalaisten erilaisia käsityksiä. Tarkoitukseni ei ole pyrkiä selvittämään totuutta, vaan kuvaamaan todellisuutta toisen asteen näkökulmasta tietyn joukon sisällä (Häkkinen 1996, 32). Fenomenografisessa tutkimuksessa luodaan kuvauksia, jotka ovat suhteellisia, kokemusperäisiä, kontekstisidonnaisia ja laadullisia (Marton 1988, 146). Tutkimus tähtää kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään kokemuksia (Marton 1981, 180).

Fenomenografiassa todellisuuden ajatellaan rakentuvan sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Ajatellaan, että on yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen on yksilöllistä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) On olemassa yksi maailma, josta jokainen muodostaa erilaisen käsityksen (Metsämuuronen 2003, 175). Yksilölle totuus ja todellisuus ovat siten aina käsitettyä todellisuutta (Häkkinen 1996, 33). Käsitykset ovat yksilöllisiä ilmentymiä ja asiat ymmärretään aina suhteessa johonkin (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165). Erilaiset käsitykset ovat vahvasti sidoksissa ihmisen kokemustaustaan (Ahonen 1994, 114) ja aikaisemmat käsitykset, tiedot ja kokemukset vaikuttavat nykyhetken tulkintaan ja käsityksiin (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Toisin sanoen käsitysten muodostumisen ajatellaan olevan konstruktivistista (Häkkinen 1996, 23). Käsitykset voivat yksilöllisyyden lisäksi olla kulttuuri- tai kontekstisidonnaisia, eli vaihtelevat eri kulttuureissa ja esimerkiksi erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Häkkinen 1996, 25). Tässä tutkimuksessa käsitellään nimenomaan koululaisen minäkuvaa, sillä tulevana luokanopettajana, minua kiinnostaa nimenomaan se, miten eri tavoin oppilaat käsittävät itsensä koululaisena. Ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli vaikuttavat ihmisen käsitykseen, minkä vuoksi ihmisten käsitykset samasta

ilmiöstä voivat erota toisistaan hyvin paljon (Metsämuuronen 2003, 174). Lisäksi käsitys on aina dynaaminen ja voi muuttua (Metsämuuronen 2003, 175), eli käsitys on dynaaminen konstruktio (Ahonen 1994, 117).

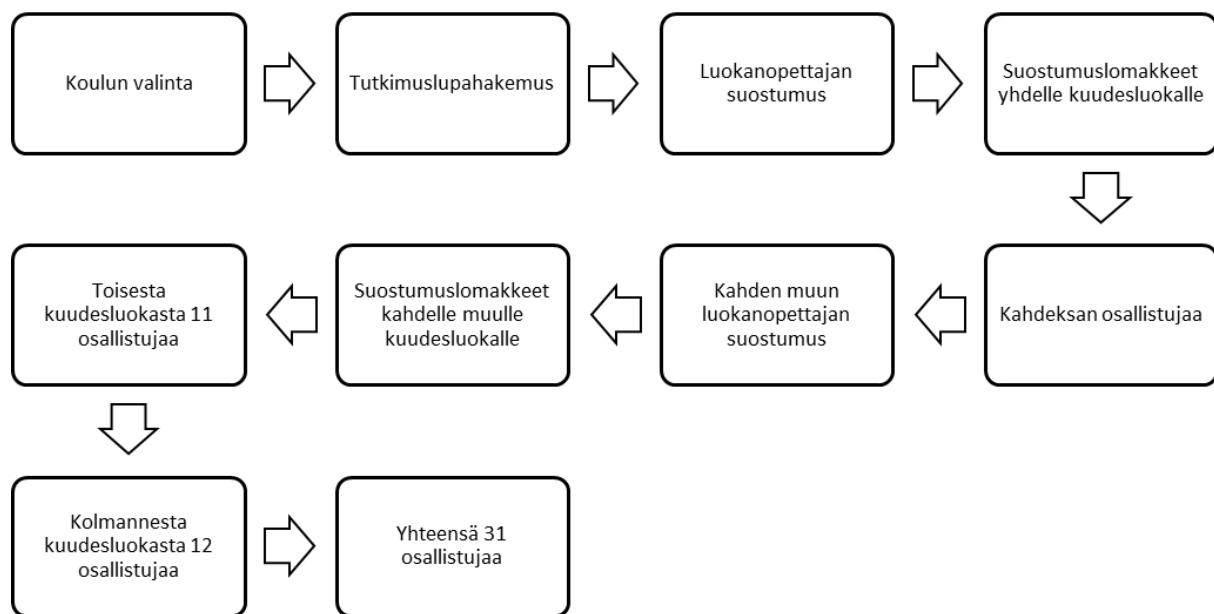
3.3 *Aineiston hankinta*

Keräsin aineistoni keväällä 2017 erään länsisuomalaisen koulun kuudesluokkalaisilta. Koulu on keskisuuri koulu, jossa on noin 300 oppilasta. Käytin aineistonkeruussani Niilo Mäki Instituutin kehittämää minäkuvatehtävää (liite 3 & 4). Näiden itse tuotettujen tuotosten avulla pyrkimykseni oli ymmärtää tutkittavia (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Yleisesti fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto koostuu erilaisista kirjalliseen muotoon muokatuista aineistoista, kuten haastattelut, kirjoitelmat, dokumentit ja kyselyt. Tärkeintä aineistonkeruussa on avoimuus, joka jättää tilaa tutkittavien erilaisille käsityksille. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.)

Aineiston hankinta tapahtui täysin anonymisti. Koulun valintaa ohjasi aikaisempi tuntemus koulusta ja sen oppilaista. Oppilasmateriaalin laajuus kiinnosti minua. Koin, että saisin kyseisestä koulusta mahdollisimman laajan ja rikkaan aineiston. Laadullisessa tutkimuksessa on hyvinkin tavallista, että tutkija perehtyy tutkimuskenttäänsä perusteellisesti ja tutkijan oma mielenkiinto vaikuttaa aineiston keruuseen (Kiviniemi 2007, 76, 73). Käytin tutkijan oikeutta ja mahdollisuutta kerätä aineisto harkinnanvaraisen näytteen perusteella. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkijan luoma teoreettinen perusta ohjaa aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta 2005, 18.) Tällaisen määrätietoisen kohdejoukon valinnan logiikka ja voima piilee siinä, että valitaan informaatorikkaita tapauksia, joilla onnistutaan saamaan syvällinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 2002, 230.) Luokka-asteen valintaani ohjasi Ahon ja Laineen (1997, 29) näkemys siitä, että kuudesluokkalaisten minäkuva on melko jäsentynyt ja vakiintumassa. Aineiston keruuni perustui siten teoriaperusteiseen otantaan. Koska tarkoitukseni oli löytää kohdejoukosta erilaisia minäkuvia, kohdejoukon heterogeenisuus oli tärkeä ominaisuus. (Patton 2002, 238, 234–235.)

Voidakseen osallistua tutkimukseen, oppilaan tuli palauttaa huoltajan allekirjoittama suostumuslomake, jonka luokanopettaja pyynnöstäni jakoi luokalle (liite 1). Samalla luokanopettaja esitteli luokalle, miksi ja mitä varten pro gradu -tutkielma tehdään. Suostumuslomakkeet jaettiin aluksi vain yhdelle kuudesluokalle, jonka luokanopettajan kanssa olimme yhdessä rehtorin kanssa sopineet tutkimukseen osallistumisesta. Tästä luokasta sain tutkimukseeni vain kahdeksan osallistujaa. Ensimmäisen aineistonkeruun jälkeen, lähestyin koulun rehtoria ehdotuksella, että saisin kerätä aineiston myös kahdesta muusta kuudesluokasta. Rehtorin suostumuksen jälkeen, kysyimme yhdessä kahdelta muulta kuudesluokan opettajalta lupaa toteuttaa tutkimus heidän

luokassaan. Luokanopettajat suostuivat aineiston keruuseen heidän luokassaan, ja he jakoivat oppilailleen suostumuslomakkeet sekä esittelivät lyhyesti pro gradu -tutkielman tarkoituksen. Toisesta kuudesluokasta tutkimukseeni osallistui 11 oppilasta ja kolmannesta kuudesluokasta 12 oppilasta. Tämän jälkeen tutkimukseeni oli osallistunut yhteensä 31 oppilasta, ja koin tässä vaiheessa, että aineisto on sisällöllisesti tarpeeksi kattava, jotta pystyn sen avulla ymmärtämään kuudesluokkalaisten käsityksiä minäkuvastaan (Alasuutari 1993, 38). Aineiston hankintaprosessi on koottuna kuvioon (kuvio 3).



KUVIO 3. Aineiston hankintaprosessi

Tutkimukseni perustui laadullisen tutkimuksen tapaan melko pieneen tapausmäärään (Eskola & Suoranta 2005, 18; Patton 2002, 230), mikä ei tietenkään ole tutkimuksen laadun tai onnistumisen mittari. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään aineiston määrän sijaan sen laatuun. (Eskola & Suoranta 2005, 18, 61–62.) Tutkija haluaa tutustua tutkittaviin ja todella ymmärtää heitä (Killam 2013, 23). Laadullisen tutkimuksen epäselvyys tulee selkeimmin esiin juuri aineiston kokoa pohdittaessa. Siihen ei ole olemassa tarkkoja sääntöjä. Aineiston koko ja riittävyys riippuvat aina tutkimuksen tarkoituksesta ja osittain myös resursseista. (Patton 2002, 242, 244.) Lopullinen päätös on aina tutkijalla itsellään. On hyvä muistaa, että otannan kokoa voi muuttaa ja tuleekin muistaa, että laadullinen tutkimus on joustava. Tärkeintä on, että aineiston keruu kuvaillaan tutkimusraportissa läpinäkyvästi ja perustellaan tehdyt valinnat. Tutkijan tulee tutkimuksessaan

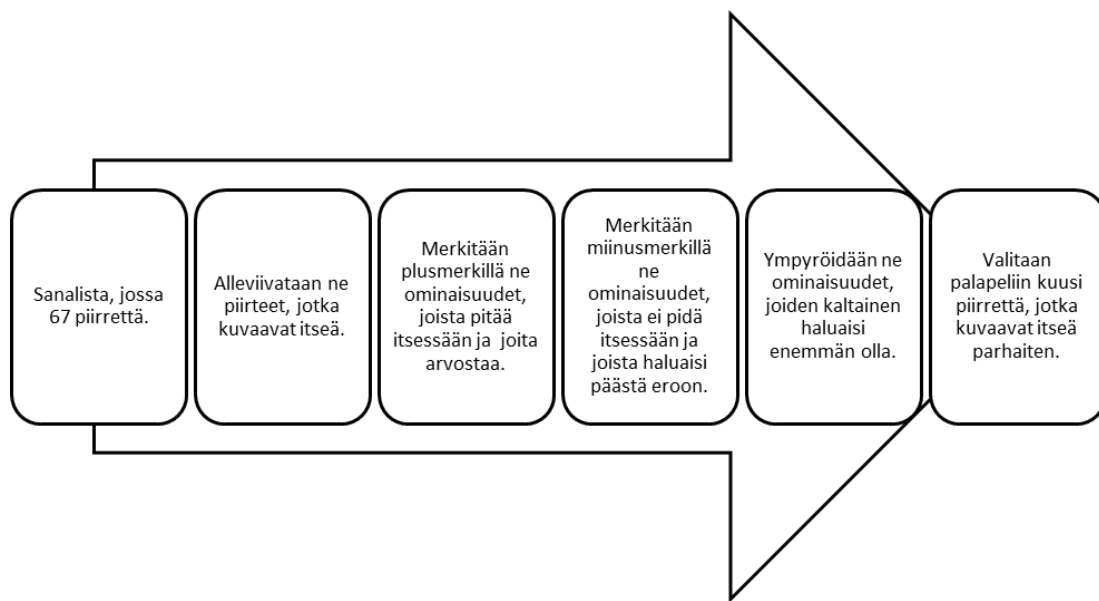
arvioida sitä, miten kyseinen otanta vaikutti tuloksiin ja tuoda esiin otannan vahvuudet ja heikkoudet. (Patton 2002, 246.)

Laadullisen tutkimuksen aineisto on pala tutkittavan maailmaa ja usein sitä voi tarkastella eri näkökulmista (Alasuutari 1993, 66, 70). Tässä tutkimuksessa käytin aineistona tutkimustilanteessa tuotettuja yksityisiä dokumentteja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Tuotettujen dokumenttien avulla pyritään ymmärtämään tutkittavia heidän itsensä tuottamien tuotosten avulla (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Tässä tutkimuksessa nämä dokumentit olivat tutkittavien tuottamat minäkuvatehtävät (liite 3 & 4). Tehtävän valitsin Niilo Mäki Instituutin tuottamasta materiaaalipaketista (Aro ym. 2014). Ohje, jolla oppilaat ohjeistettiin tehtävän tekoon, on nähtävillä liitteessä 2.

Aineiston keruuta pohtiessani, suljin havainnoinnin ensimmäisenä pois, sillä tarkoitukseni oli saada tietoa kohdejoukon käsityksistä ja kokemuksista heidän itsensä kertomana. Havainnointi tähtää usein käyttäytymisen ja toiminnan havainnointiin, eikä se ollut tutkimustehtäväni tai mielenkiinnon kohteeni. (Hirsjärvi ym. 2009, 212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Toisena tärkeänä tavoitteena oli rehelliset ja totuudenmukaiset vastaukset. Koin, että aihe olisi mahdollisesti nuorille oppilaille arkaluontoinen, jolloin haastattelutilanteessa ei välttämättä uskalleta vastata totuudenmukaisesti. Mielestäni anonyyminä pysyminen mahdollistaisi aidot vastaukset, joten vaihtoehdoksi jäivät kysely tai tuotetut dokumentit. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.) Perehdyttyäni Niilo Mäki Instituutin kehittämän materiaaalipakettiin (Aro ym. 2014), kiinnostuin sen sisältämistä tehtävistä ja ajatuksesta, että aineistoni olisikin jotain muuta kuin perinteinen laadullisen tutkimuksen aineisto. Tiesin materiaalien olevan tutkimukseeni soveltuvia, sillä tehtävät ovat peruskoululaisille suunnattuja ja testattuja (Aro ym. 2014 6–7). Minäkuvatehtävän valintaa ohjasi ajatus siitä, että sen tulisi olla helppo tehtävä tehdä vieraan aikuisen ohjeistamana ja ilman aikaisempaa kokemusta materiaaalipaketin muista tehtävistä. Tehtävää voidaan verrata kyselyyn, jossa haittana voidaan pitää sitä, etteivät tukittavat vastaa vakavissaan tai aineisto on pinnallinen (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Varmistaakseni, että valitsemani tehtävä tuottaa tarpeeksi syvällistä tietoa, testasin kolmea erilaista tehtävän osaa eräällä luokalla ennen varsinaista aineiston keruuta. Tämä testaus vaikutti lopullisen tehtävän valintaan.

Valitsin aineiston hankinnassa käytettäväksi tehtäväksi Minä-palapelin, joka on minäkuvatehtävä, jonka tavoitteena on jäsentää sitä, millaisena lapsi näkee itsensä ja ominaisuutensa (Aro ym. 2014, 63). Kyseinen tehtävä on kaksiosainen tehtävä, jossa ensin tunnistetaan annetuista vaihtoehdoista omia piirteitä ja sen jälkeen valitaan näistä keskeisimmät, jotka kootaan palapeliin. Aluksi oppilas saa eteensä A4-kokoisen paperin, jossa on sanalista piirteistä (liite 3). Listassa on 67 piirrettä, jotka ovat esimerkiksi: *ystävällinen, huumorintajuinen, luotettava, stressaava, ärsyyntyvä, kärsivällinen ja itsevarma*. Tehtävänä on alleviivata listasta ne sanat, jotka kuvaavat itseä. Listan

loppuun voi halutessaan lisätä sanoja. Alleviivattuaan itseään kuvaavat piirteet, tulee oppilaan arvioida näitä ominaisuuksia itsessään. Hänen tulee merkitä plusmerkillä ne piirteet, joista pitää itsessään ja joita arvostaa. Miinusmerkillä merkitään ne piirteet, joista ei pidä itsessään ja joista haluaisi päästä eroon. Lopuksi tulee ympyröidä ne piirteet, joiden kaltainen haluaisi enemmän olla. Tämän jälkeen siirrytään tehtävän toiseen vaiheeseen eli palapeliin (liite 4). Oppilaan tulee valita keskeisimmät piirteet alleviivaamistaan sanoista ja lisätä ne palapelin paloihin siten, että suurimassa palassa on häntä parhaiten kuvaava piirre. Pienimpään palapelin palaan tulee piirre, joka kuvaa häntä vain vähän. Minäkuvatehtävän tekovaiheet on koottu kuvioon (kuvio 4).



KUVIO 4. Minäkuvatehtävän tekovaiheet

3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja sisällön erittely

Laadullisessa tutkimuksessa analyysimahdollisuuksien rajana voidaan pitää tutkijan luovuutta ja mielikuvitusta (Alasuutari 1993, 71). Aineiston analyysimenetelmäksi valitaan tapa, joka parhaiten antaa vastauksen tutkimusongelmaan tai tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Tutkimuskysymyksiin tulee löytää vastaus analyysissä tehtyjen päätelmien avulla (Krippendorff 2013, 37). Perustelen seuraavaksi aineiston analyysimenetelmän valintojani ja lopuksi esittelen analyysini kulun.

Laadullisen tutkimuksen aineiston keräämisen kehitys ja aineiston analyysin kehitys ovat olleet toisistaan erillisiä. Nykyään laadullisessa tutkimuksessa kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota aineiston analyysiin. Laadullinen tutkimus ymmärretäänkin ensisijaisesti aineiston analyysin kautta. Tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikka ohjaa laadullisen aineiston analyysiä.

Päätelyn tapahtuessa yksittäisestä yleiseen, puhutaan induktiivisesta analyysistä, jota käytän tässä tutkimuksessa. Deduktiivista analyysiä puolestaan edeltää yleisestä yksittäiseen tapahtuva päättely. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68, 95.) Eskola (2007, 162) jakaa aineiston analyysin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta luodaan teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksessa käytetty teoria toimii perusteluna tutkimuksen toteutukselle, mutta ei ohjaa analyysiä. Teoriasidonnaisessa analyysissä teorian ajatellaan olevan apuna analyysin etenemisessä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Tässä analyysimenetelmässä tarkoituksena ei ole testata teoriaa, vaan ennemminkin luoda uusia ajatuspolkuja. Analyysi, joka on teorialähtöistä, lähtee teoriasta ja palaa siihen, eli se on kiinteästi sidoksissa teoriaan. Tällaisessa analyysissä tarkoituksena on usein testata aikaisempaa tietoa. (Eskola 2007, 162–163; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Tässä tutkimuksessa toteutan induktiivista aineistolähtöistä analyysiä, sillä tutkimuksen teoreettinen viitekehys ei ohjaa analyysiäni.

Sisällönanalyysi on menetelmä, joka sopii lähes kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin. Menetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103.) Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, ja sen tarkoituksena on kuvata aineiston sisältöä sanallisesti ja tunnistaa aineistosta merkityksiä. Merkitysten tunnistaminen onkin usein syy sille, miksi tutkija valitsee sisällönanalyysin. (Krippendorff 2013, 27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 104.) Koska tarkoitukseni on tutkia erilaisia minäkuvan käsityksiä, fenomenografisen lähestymistapani tukee sisällönanalyysin valintaa, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten ajatellaan olevan merkityksenantoprosesseja, joille annetaan syvälinen ja laaja merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Sisällönanalyysin avulla tuodaan esiin uusia näkökulmia, lisätään tutkijan ymmärrystä ja tuodaan tietoa käytännön toiminnasta koskien tutkittavaa ilmiötä (Krippendorff 2013, 24). Sillä on siten yhtymäkohtia fenomenografisen tutkimuksen kanssa, jossa tutkimuksen kohteena ovat erilaiset tavat ymmärtää ja kokea jotakin arkista ilmiötä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Analyysin suhteen en kuitenkaan sitoudu fenomenografiseen analyysiin, jossa tulokset ilmaistaan kuvauskategorioina ja tulosavaruutena (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Sisällönanalyysiä pidetään luotettavana menetelmänä, sillä tutkimustulosten tulisi olla riippumattomia ajasta ja tutkimusolosuhteista. (Krippendorff 2013, 24). Sisällön erittelyllä puolestaan tarkoitetaan analyysiä, jossa aineistoa kuvataan kvantitatiivisesti. Sisällönanalyysistä ja sisällön erittelystä puhutaan usein synonyymeina, vaikka niissä on selkeä ero. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106.) Tutkimuksessani analysoin aineistoni kaksivaiheisesti. Ensimmäinen vaihe oli sisällön erittely, jonka avulla sain kokonaiskuvan koko aineistosta. Toisessa vaiheessa toteutin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Krippendorff (2013, 355) esittelee kolme erilaista tapaa toteuttaa sisällönanalyysiä. Näistä ensimmäinen on tekstijohtoinen analyysi, jossa tekstit ohjaavat analyysiä. Tutkija on kiinnostunut teksteistä, eikä hänellä välttämättä ole tarkkaa tutkimuskysymystä mielessään. Toinen tapa on ongelmajohtoinen analyysi, jossa tutkimuskysymys ohjaa analyysiä. Tässä tavassa halutaan usein saada vastaus aineistosta johonkin tosielämän ongelmaan. Kolmas tapa analysoida on metodijohtoinen analyysi, jossa tutkija on kiinnostunut metodista ja on perehtynyt sen käyttöön. (Krippendorff 2013, 355–357, 370.) Tutkijoilla voi olla hyvin erilainen motiivi ja perustelu sisällönanalyysin käytölle. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysini on ongelmajohtoista, sillä analyysini ohjasi kiinnostus löytää aineistosta vastaus tutkimuskysymykseeni.

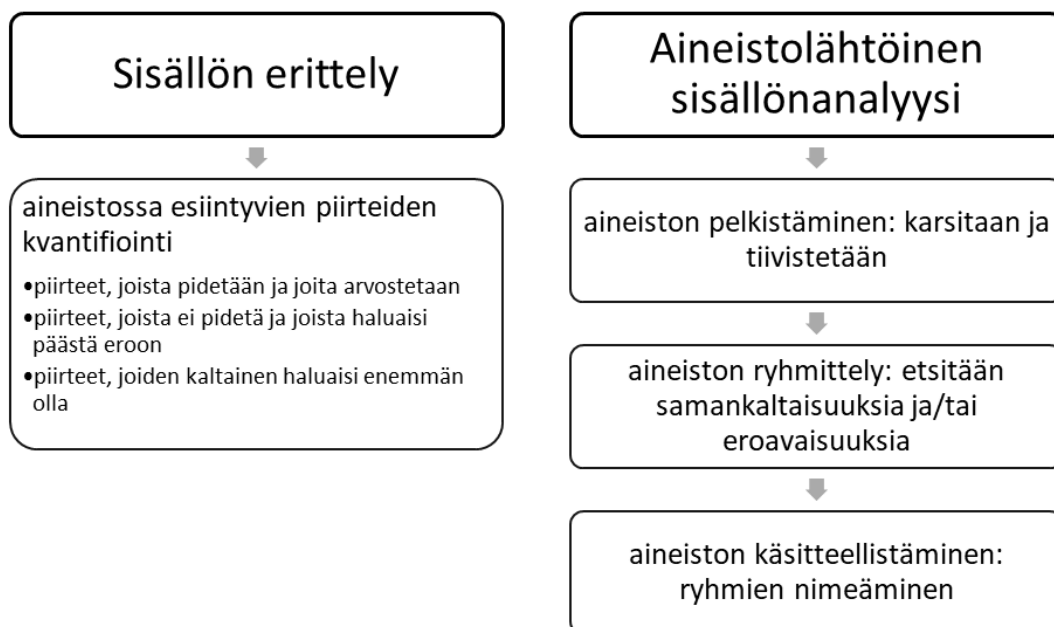
Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on prosessi, joka koostuu kolmesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Pelkistämisessä karsitaan epäolennainen tieto ja tiivistetään saatu informaatio. Tutkimustehtävä ohjaa aineiston pelkistämistä, eli tutkimustehtävälle olennaiset asiat koodataan aineistosta esiin. Toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Luokittelussa aineisto tiivistyy, ja samalla rakennetaan pohja tutkimuksen rakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Viimeinen vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisten käsitteiden muodostamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–111.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tehdään tulkintoja ja päätelmiä. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan keskenään muodostaen samalla uutta teoriaa. Tuloksissa esitetään aineistosta laadittu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tutkija tavoittelee tutkittavien oman näkökulman ymmärtämistä jokaisessa analyysin vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.) Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeinen piirre on tutkittavien käsitysten kuvaaminen (Huusko & Paloniemi 2006, 165), eli tutkittavien oman näkökulman esiin tuominen. Tältäkin osin sisällönanalyysi ja fenomenografinen tutkimus tukevat toisiaan.

Analyysini oli kaksivaiheinen, jossa aluksi lähestyin aineistoani sisällön erittelyn keinoin ja tämän jälkeen tein aineistolle sisällönanalyysin. Sisällön erittelyssä lähdin liikkeelle laskemalla kvantitatiivisesti aineistossa esiintyvä piirteet, jotka kokosin taulukoihin (liite 5). Ensimmäinen taulukko koostuu piirteistä, joista oppilaat kokivat pitävänsä ja joita arvostivat. Toinen taulukko koostui piirteistä, joista ei pidetty ja joista haluaisi päästä eroon. Kolmas taulukko koostuu piirteistä, joiden kaltainen haluaisi enemmän olla. Luvussa 4.1 esittelen näitä sisällön erittelyn tuloksia tarkemmin. Tämä aineiston kvantifiointi antoi kokonaiskuvan aineistostani ja vastasi tiivistetysti tutkimuskysymykseeni. Sisällön erittelyn tarkoitus oli saada alustava kuva aineistosta. Tämän

jälkeen tein aineistolle sisällönanalyysin, jotta löytäisin tutkimuskysymykselleni monipuolisemman ja informatiivisemman vastauksen.

Sisällön erittelyä tehdessä kiinnitin huomiota aineistoni ensimmäisen sivun (liite 3) tulosten heterogeenisuuteen. Tutkittavien merkitsemissä piirteiden määrässä oli suuria eroja. Lisäksi osa oli jättänyt merkitsemättä plus- ja miinusmerkit kokonaan ja/tai ympyröimättä sanoja (ks. kuvio 4). Tämän vuoksi päätin keskittyä sisällönanalyysissäni pelkästään aineistoni toiseen osaan eli palapeliin (liite 4). Tämä oli sisällönanalyysini ensimmäinen vaihe eli pelkistäminen, jossa karsin epäolennaisen tiedon pois ja keskityin vain tiivistettyyn informaatioon. Tämän jälkeen sisällönanalyysin toisessa vaiheessa eli ryhmittelyssä, aloin etsiä aineistostani yhtäläisyyksiä, joiden avulla voisin muodostaa aineistosta sisällöllisiä ryhmiä. Ryhmien muodostamista ohjasi niissä esiintyvät samat tai samankaltaiset piirteet. Ensimmäisessä jaottelussa ryhmiä muodostui kuusi. Tutustuessani aineistooni syvemmin, supistin ryhmien määrän viideksi. Sisällönanalyysini viimeinen vaihe oli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa nimesin ryhmät sen mukaan, että nimet kuvasivat niissä esiintyviä piirteitä. Käytän ryhmistä nimeä minäkuvatyypit, jotka kuvaavat tutkittavien erilaisia minäkuvan kokemisen ja käsittämisen tapoja. Minäkuvatyypit ovat: Koululainen, Ystävä, Hyvinvoiva, Tukea tarvitseva ja Seikkailija. Pidin tutkimuskysymykseni mielessäni koko analyysin ajan, jotta se ohjaisi minua löytämään keskeisimmän informaation aineistosta. Analyysin eteneminen on koottu alla olevaan kuvioon (kuvio 5).



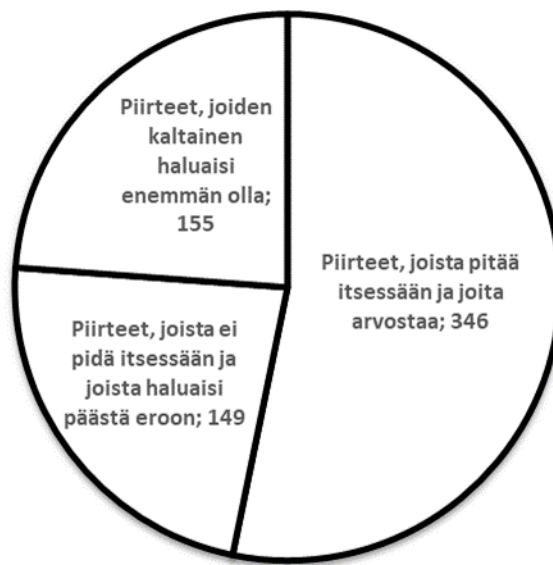
KUVIO 5. Kaksivaiheisen analyysin eteneminen

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksessani etsin vastausta kysymykseen, millainen on kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena. Tutkin erityisesti oppilaiden emotionaalista reaalinäköä, eli oppilaiden henkilökohtaista näkemystä omista luonteenpiirteistään. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ja vastaan tutkimuskysymykseeni. Esittelen ensin analyysin ensimmäisessä vaiheessa tekemäni sisällön erittelyn tuloksia lyhyesti, mikä mahdollistaa luomaan aineistosta kokonaiskuvan. Tämän jälkeen esittelen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissäni perusteella jaotellut tyypit, jotka muodostin palapeleistä löytyvien yhtenevien piirteiden perusteella. Palapeleistä erottui viisi erilaista tyypillistä tapaa käsittää itsensä ja omat luonteenpiirteensä. Kutsun näitä tyyppejä minäkuvatyypeiksi, sillä oppilaiden tekemä palapeli kuvastaa oppilaiden emotionaalista reaalinäköä. Nämä tyypit kuvaavat tämän tutkimuksen aineiston mukaan kuudesluokkalaisten erilaisia minäkuvia. Olen nimennyt tyypit niissä esiintyvien piirteiden mukaan. Halusin, että tyypin nimi antaa kuvan siitä, millaisia piirteitä tyypillä on. Minäkuvatyypit ovat: Koululainen, Ystävä, Hyvinvoiva, Tukea tarvitseva ja Seikkailija.

4.1 Kuudesluokkalaisten minäkuvapiirteiden jakautuminen

Analyysin ensimmäisen vaiheen eli sisällön erittelyn jälkeen ilmeni, että kuudesluokkalaisten ajattelivat minäkuvansa olevan selvästi enemmän positiivinen kuin negatiivinen. Myös piirteet, joiden kaltainen haluaisi enemmän olla, jäivät selvästi vähäisemmiksi kuin koetut positiiviset piirteet. Voidaan siis ajatella, että tutkimukseni kohdejoukko koostuu kuudesluokkalaista, jotka ovat tyytyväisiä itseensä. Seuraava kuvio (kuvio 6) havainnollistaa tätä sisällön erittelyssä saatua tulosta.



KUVIO 6. Minäkuvapiirteiden jakautuminen

Kuudesluokkalaiset löysivät itsestään selvästi eniten niitä piirteitä, joista he itsessään pitävät ja joita arvostavat. Näistä piirteistä suosituimpia olivat *huumorintajuinen*, *ystävällinen*, *luotettava*, *yhteistyökykyinen*, *energinen*, *ahkera*, *rohkea*, *reilu*, *taitava*, *ymmärtäväinen* ja *avulias*. Piirteitä, joiden kaltainen haluaisi enemmän olla ja piirteitä, joista ei pidä itsessään ja joista haluaisi päästä eroon, löytyi itsestä lähes yhtä paljon. Piirteistä, joista ei pidä itsessään ja joista haluaisi päästä eroon, eniten itsen sopiviksi koettiin *stressaava*, *epävarma*, *ärsyntyvä*, *huolimaton* ja *huolestuva*. Piirteistä, joiden kaltainen haluaisi enemmän olla, suosituimmat olivat *kärsivällinen*, *luova*, *itsevarma*, *huolellinen* ja *taitava*. Sisällön erittelyn tulokset on esitetty piirteittäin liitteessä viisi (liite 5).

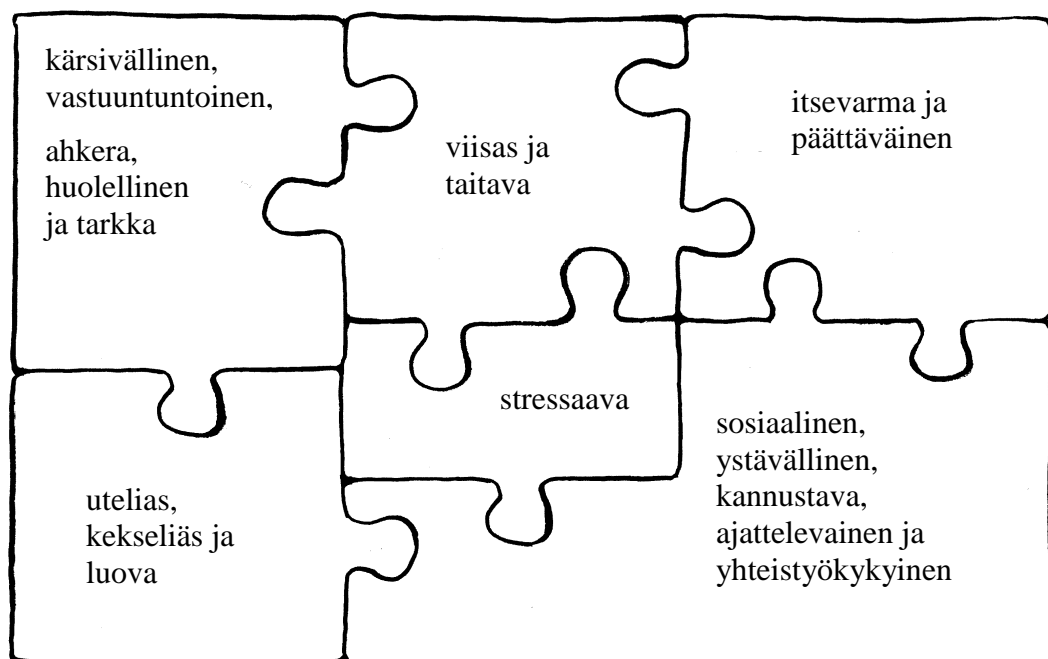
4.2 Minäkuvatyypit

Seuraavaksi esittelen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset. Tuloksena muodostin viisi erilaista minäkuvatyyppeä, jotka kuvaavat kuudesluokkalaisten erilaisia minäkuvia. Minäkuvatyypit on nimetty niissä esiintyvien piirteiden perusteella, eli kunkin minäkuvatyypin nimi antaa kuvan siitä, millaisia piirteitä tyypillä on. Olen koonnut jokaisesta minäkuvatyypistä oman palapelikuvion, jonka tarkoituksena on kuvata kyseisen minäkuvatyypin keskeisiä piirteitä. Näissä kuvioissa on hyödynnetty aineistonkeruun palapelipohjaa (liite 4). Palapelin palojen koot eivät liity piirteiden

hallitsevuuteen kyseisessä minäkuvatyyppissä, vaikka aineistonkeruussa palapelin palojen koolla ja niihin liitetyillä piirteillä oli merkitystä (liite 2).

4.2.1 Koululainen

Aineistoni yleisimmän minäkuvatyyppin nimesin Koululaiseksi. Koululaistyypppejä löytyi aineistosta kymmenen. Tämän tyyppin piirteet olivat sellaisia, jotka sopivat koulussa hyvin menestyvän oppilaan piirteisiin (kuvio 7). Koululaiset yhdistivät itseensä pääsääntöisesti positiivisia piirteitä, eli heidän minäkuvansa oli selvästi positiivinen. Minäkuvaa rakennetaan kokemusten ja ympäristöltä saadun palautteen avulla (Aro ym. 2014, 10), minkä vuoksi voidaan olettaa, että koululaiset ovat saaneet paljon positiivista palautetta, ja heidän luottamus itseensä on kasvanut kasvatuksen seurauksena (Aho & Laine 1997, 39). Erityisesti läheisten ja tärkeiden ihmisten antama palaute joko suoraan tai välillisesti, ovat suuressa roolissa minäkuvan muotoutumisessa. Minäkuvan perusta luodaan jo varhaislapsuudessa, mutta kouluiässä opettajan ja kavereiden merkitys korostuu. (Aho & Laine 1997, 25.) Koululaiset ovat siis varmasti saaneet koulupolkunsa aikana opettajalta hyvää palautetta, mikä on vaikuttanut heidän käsityksiin itsestään (Aho & Laine 1997, 41). Koululaisessa näkyy kuudesluokkalaisten kehitysvaiheeseen kuuluva tasapainoisuus (Aho & Laine 1997, 28) ja kouluoppimisen arvostus, joka on vaikuttanut sekä minäkuvaa että itsetuntoon (Aro ym. 2014, 13). Positiivinen minäkuva ja positiiviset käsitykset itsestä ovat tukeneet hyvän itsetunnon muodostumista (Aho & Laine 1997, 20).

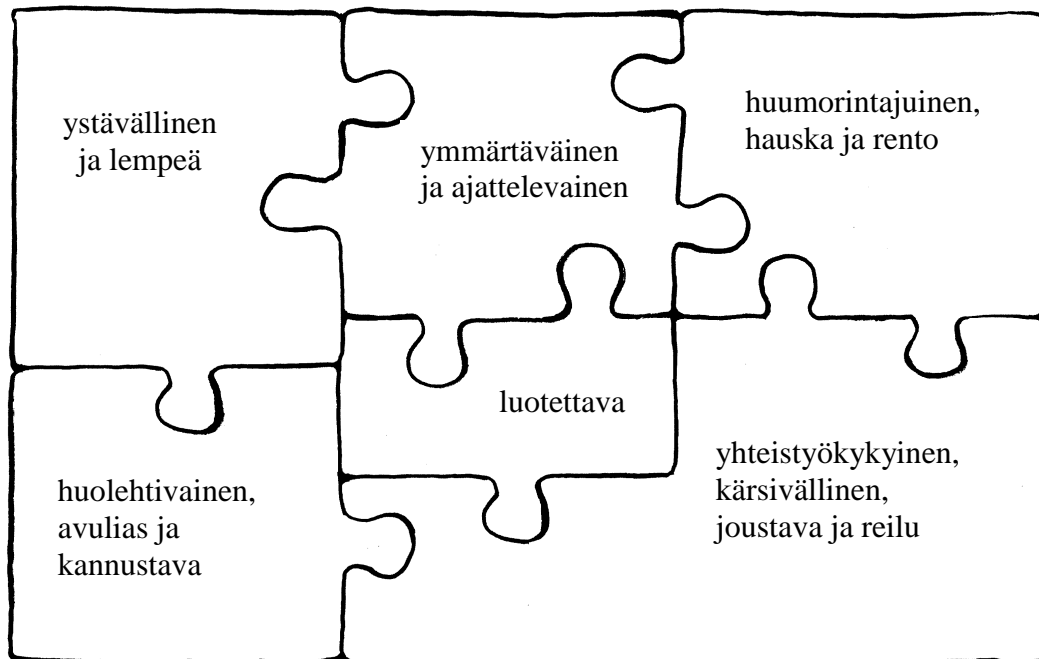


KUVIO 7. Koululaista kuvaavat piirteet

Koululaista kuvaavat piirteet olivat ominaisuuksia, joiden voi ajatella edesauttavan hyvää koulumenestystä kuten piirteet *viisas* ja *taitava*. On kuitenkin huomattava, että luottamus itseensä, käsitys omista taidoistaan ja oppimiskyvyistään ovat älykkyyttä suurempia koulumenestykseen vaikuttajia (Keltikangas-Järvinen 1996, 40). Toisaalta tämän tyyppin palapeleissä esiintyi piirteitä, jotka kuvastivat sitä, miten kurinalaisesti he pystyvät työskentelemään. Tällaisia piirteitä ovat *kärsivällinen*, *vastuuntuntoinen*, *ahkera*, *huolellinen* ja *tarkka*. Tällainen motivaatio on luultavasti seurausta aikaisemmista onnistumisista, ja niiden tuomista myönteisistä tuntemuksista (Aro ym. 2014, 12). Toisaalta nämä ominaisuudet kertovat siitä, että lapsi on temperamentiltaan sinnikäs ja haluaa aina suorittaa loppuun sen, mitä on aloittanut. Hän ei luovuta helposti ja harjoittelee uutta asiaa niin kauan, että hallitsee sen. Sinnikästä työskentelyä edesauttaa matala häirittevyys, jolloin hän pystyy keskittymään todella hyvin ympärillä olevista häiriötekijöistä huolimatta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 95, 101.) Oppilas, joka menestyy koulussa, on usein kurinalaisuuden lisäksi määrätietoinen, jota kuvastavat piirteet *itsevarma* ja *päättäväinen*. Itsevarmuus osoittaa, että oppilas arvostaa itseään, ja hän uskoo pystyvänsä hallitsemaan kohtaamansa ongelmat (Keltikangas-Järvinen 1996, 18). Rohkeutta kohdata uusia asioita, ja sitä kautta onnistua tai epäonnistua, osoittivat piirteet *utelias*, *kekseliäs* ja *luova*. Tällainen itseluottamus rohkaisee ottamaan vastaan haasteita ja asettamaan entistä korkeampia vaatimuksia itselleen. Epäonnistumiset otetaan vastaan oppeina tulevaa varten itsensä syyttämisen sijaan. (Keltikangas-Järvinen 1996, 18, 22.) Uusien asioiden kohtaamisessa tarvitaan myös sopeutuvuutta ja joustavuutta. Koulupäivät voivat olla täynnä muutoksia, mutta koululaisille se tuskin on ongelma juuri näiden ominaisuuksien ansiosta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 85, 91). Joustavuus kertoo myös hyvästä itsetunnosta (Aho & Laine 1997, 33). Uteliaisuus kertoo lisäksi siitä, että lapsi on temperamentiltaan lähestyvä. Hän haluaa kokeilla kaikkea uutta ja kaipaa elämäänsä yllätyksellisyyttä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 112.) Tämän tyyppin palapeleissä tuli myös esiin tunnollisen koululaisen mahdollisesti haitallinen piirre eli *stressaava*. Stressi ei kuitenkaan ole aina haitallista, sillä lasten on hyvä oppia kohtaamaan myös stressaavia tilanteita, jotta tunnetta opitaan hallitsemaan. Ikään nähden sopivat haasteet auttavat lasta oppimaan itsensä arvostamista ja kehittämään tervettä itsetuntoa. (Sandberg 2010, 2284–2285.) Kuitenkin liian suuret vaatimukset ja paineet aiheuttavat kohtuuttoman kuormituksen seurauksena stressiä, jonka negatiiviset seuraukset ovat pitkittyessään vakavia (Sinkkonen 2008, 129). Hyvä koululainen omaa myös hyvät sosiaaliset taidot ja tulee toimeen koulukavereidensa kanssa. Tätä korostivat piirteet *sosiaalinen*, *ystävällinen*, *kannustava*, *ajattelevainen* ja *yhteistyökykyinen*. Koululaisen hyvä ja vahva itsetunto auttaa sosiaalisten taitojen oppimisessa ja toimii siten hyvänä pohjana empatialle ja sosiaalisille taidoille (Keltikangas-Järvinen 1996, 37). Sosiaaliset taidot opitaan kokemusten ja kasvatuksen kautta (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18).

4.2.2 Ystävä

Toiseksi yleisimmän minäkuvatyypin nimesin Ystäväksi. Näitä tyyppejä oli aineistossa kahdeksan. Tämän tyypin palapelin piirteet koostuivat nimensä mukaan hyvän ystävän ominaisuuksista (kuvio 8). Ystävillä on Koululaisten tapaan positiivinen minäkuva, ja he kuvailivat itseään enimmäkseen positiivisilla piirteillä. Hekin ovat siis saaneet osakseen positiivisia kokemuksia ja palautetta läheisiltä ja tärkeiltä ihmisiltä (Aho & Laine 1997, 24; Aro ym. 2014, 10), sekä itseluottamusta tukevan kasvatuksen (Aho & Laine 1997, 39). Positiivinen minäkuva ja positiiviset käsitykset itsestä ovat tukeneet hyvän itsetunnon muodostumista (Aho & Laine 1997, 20). Kaikki edellä mainitut ovat puolestaan lisänneet Ystävien sosiaalista herkkyyttä, taitoa kuunnella toisia, rohkeutta osallistua ja taitavuutta sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi koulussa opettaja on saattanut vaikuttaa Ystävien sosiaalisiin taitoihin ohjaamalla heitä toimimaan ryhmässä, jolloin lapsi oppii ja harjoittelee huomioonottamista, joustavuutta, toisten arvostamista, auttamista ja tukemista. (Aho & Laine 1997, 42.) Ystävissä on havaittavissa kehitysvaiheeseen kuuluvaa tasapainoisuutta ja toiminnan seurauksien ennakointia, joilla vältetään konfliktitilanteet vuorovaikutussuhteissa. Ystäville on tärkeää, mitä muut heistä ajattelevat. Tämä kuuluu kuudesluokkalaisten minäkuvan kehitysvaiheeseen ja luultavasti vaikuttaa käyttäytymiseen. (Aho & Laine 1997, 28–29.) Ystävätyyppi on esimerkki siitä, miten vahvasti vuorovaikutuksen avulla rakennetaan käsitystä itsestä (Aho & Laine 1997, 25).

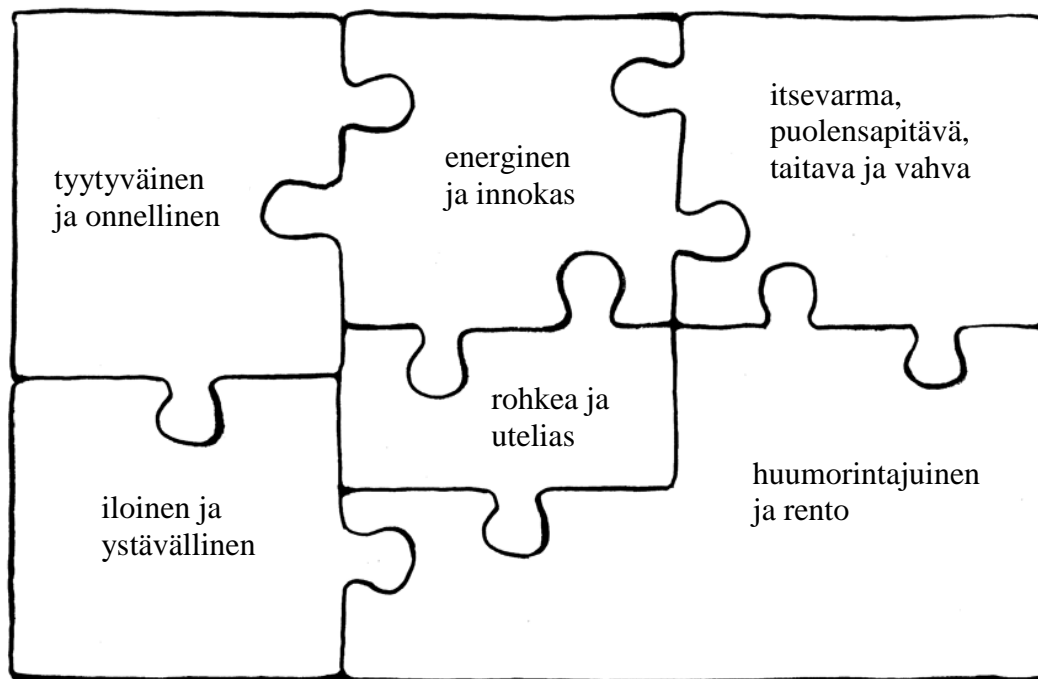


KUVIO 8. Ystävää kuvaavat piirteet

Ystävillä on voimakas taipumus lähestyä asioita, ja heidän yksi temperamenttipiirteistään on lähestyminen. Heille on ominaista olla ulospäin suuntautunut, avoin, kiinnostunut muista ihmisistä ja hakeutua toisten seuraan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 112.) Ystävät kohtaavat toiset ihmiset positiivisesti ja kunnioittavasti, mistä kertovat piirteet *ystävällinen* ja *lempeä*. Ystäville tulee pystyä kertomaan salaisuuksia ja vaikeitakin asioita, joten he ovat *luotettava*. Ystävien kanssa pidetään usein hauskaa, nauretaan ja otetaan rennosti. Tätä kuvasivat aineistossani piirteet *huumorintajuinen*, *hauska* ja *rento*. Hyvät sosiaaliset taidot ja erityisesti kyky empatiaan ja sympatiaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 22–23) tulevat ystäviltä kuin luonnostaan. Tällaisesta toisen asemaan asettumisesta kertovat piirteet *ymmärtäväinen* ja *ajattelevainen*. Sosiaalinen taitavuus ja kyky osoittaa empatiaa on osittain seurausta sensitiivisestä temperamentista. Sensitiivisyys vaikuttaa heidän kykyynsä havaita tarkasti toisten ihmisten tunteita ja niiden muutoksia. (Keltikangas-Järvinen 2006, 68–69.) Ystävä on aina auttamassa tarpeen vaatiessa, mistä esimerkkinä ovat piirteet *huolehtivainen*, *avulias* ja *kannustava*. Hyvä ystävä on *yhteistyökykyinen*, *kärsivällinen*, *joustava* ja *reilu*. Hänen kanssaan on helppo olla, tehdä päätöksiä, ja hän ottaa muut huomioon. Hyvä ystävä osaa myös tehdä kompromisseja. Nämä ominaisuudet kertovat hyvistä sosiaalisista taidoista, joiden avulla ratkaistaan sosiaalisia ongelmia rakentavasti ja tehokkaasti (Keltikangas-Järvinen 2010, 22). Tällainen rakentava sosiaalinen vuorovaikutus vaatii tervettä itseluottamusta, tasapainoista tunne-elämää, harkintaa, kykyä kontrolloida ja arvioida omaa käytöstään sekä empatiaa (Keltikangas-Järvinen 2010, 24). Toisaalta nämä piirteet kertovat siitä, että ystävä on sopeutuva ja joustava, eikä hän vaadi, että häntä huomioidaan mitenkään erityisesti (Keltikangas-Järvinen 2006, 85).

4.2.3 Hyvinvoiva

Hyvinvoivaa minäkuvatyyppeä löytyi aineistosta kuusi. Heidän minäkuvansa koostui yhtä poikkeusta lukuun ottamatta positiivisista piirteistä, joista heijastui kokonaisvaltainen tyytyväisyys itseensä ja elämäänsä (kuvio 9). Tällainen tyytyväisyys osoittaa, että heillä on hyvä itsetunto, joka auttaa heitä luottamaan itseensä, pitämään itsestään ja näkemään oman elämänsä arvokkaana. Ihminen jolla on hyvä itsetunto, pitää rohkeasti kiinni asettamistaan päämääristä, eikä ole riippuvainen muiden mielipiteistä. (Keltikangas-Järvinen 1996, 16–17, 20.) Hyvän itsetunnon lisäksi Hyvinvoivilla on luonnollisesti positiivinen minäkuva, joka on kehittynyt heidän kohtaamien sosiaalisten kokemusten ja vuorovaikutusten kautta. Heille on varmasti jo lapsena kasvanut vahva itseluottamus ja hyvä itsetunto kodin kannustavan ja rohkaisevan ilmapiirin avulla. (Aho & Laine 1997, 39.) Hyvinvoivat kuuluvat ikäluokassaan Ahon ja Laineen (1997, 29) määrittämään kahteen prosenttiin, joilla on erittäin positiivinen kuva itsestään.

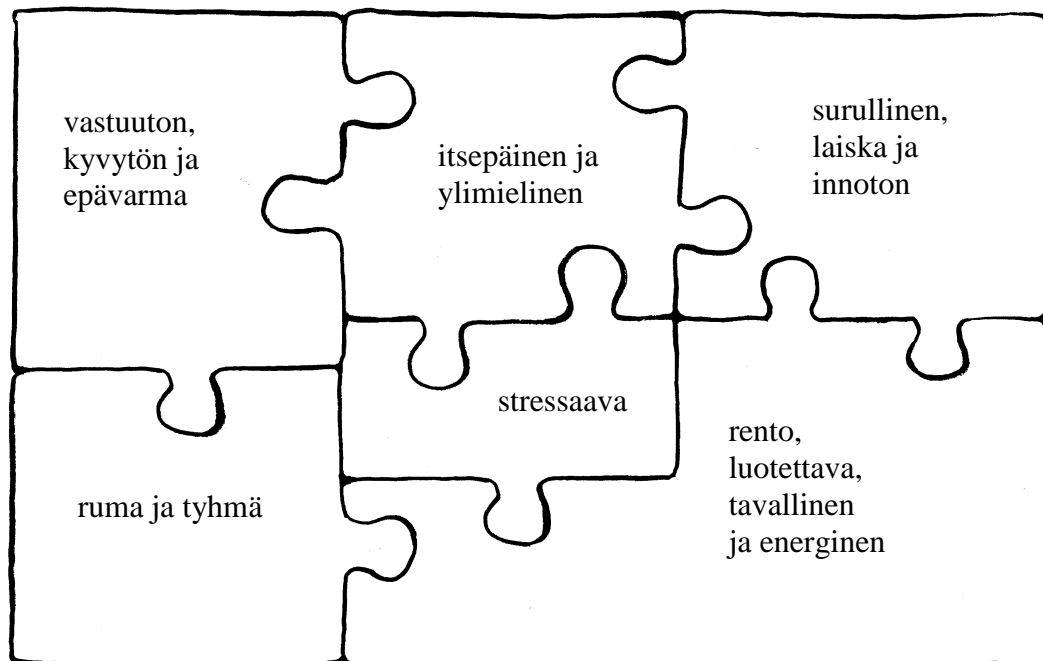


KUVIO 9. Hyvinvoivaa kuvaavat piirteet

Hyvinvoivien palapeleissä esiintyi vahvoja piirteitä, jotka kuvasivat edellä mainittua itseluottamusta, varmuutta ja elämänmyönteisyyttä. Tällaisia olivat piirteet *tyytyväinen*, *itsevarma*, *puolensapitävä*, *taitava*, *vahva* ja *onnellinen*. Heidän havainto-, arviointi- ja päättelykyky vaikuttavat siis olevan kehittyneitä ja luonnollinen irtautuminen kodista on alkanut (Aho & Laine 1997, 25). Nämä piirteet osoittavat myös, että he ovat tasapainoisia, kykenevät itsenäisiin päätöksiin, löytäneet yksilöllisyytensä ja heidän minäkuvansa on melko jäsentynyt ja vakiintunut (Aho & Laine 1997, 28–29). Piirteet *energinen*, *innokas*, *rohkea* ja *utelias* antavat kuvan, että hyvinvoivilla on energiaa ja uskallusta kokeilla uusia asioita. He ovat ahkeria toteuttamaan itseään ja näkevät vaivaa hyvinvointinsa eteen. Temperamentiltaan aktiivinen käyttää paljon energiaa toimintaansa, ja hän saa usein asiat hoidettua nopeasti. Korkea aktiivisuus saa aikaan sen, että Hyvinvoiva kohtaa elämän innokkaasti ja mielenkiinnolla. Hyvinvoivat ovat myös sopeutuvaisia, eivätkä muutokset tai uudet asiat aiheuta heille hermostumista tai epämukavaa tunnetta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 76–77, 84.) Hyvinvoivien piirteet *huumorintajuinen*, *rento*, *iloinen* ja *ystävällinen* ovat esimerkkinä heidän positiivisesta asenteestaan elämää ja muita ihmisiä kohtaan. Myös hyvään itsetuntoon liittyy kyky arvostaa muista ihmisistä (Keltikangas-Järvinen 1996, 19). Iloisuus, hyväntuulisuus ja onnellisuus kertovat lisäksi siitä, että lapsen temperamenttiin perustuva mieliala on positiivinen. He ovat optimistisia ja nauravat paljon. (Keltikangas-Järvinen 2006, 124.)

4.2.4 Tukea tarvitseva

Minäkuvayyyppiä, jonka nimesin Tukea tarvitsevaksi, oli aineistossa neljä. Tämän tyyppin palapelin piirteet olivat suurimmaksi osaksi negatiiviseksi koettuja (kuvio 10). He näkivät itsensä huonona ihmisenä tai olivat tyytymättömiä itseensä ja omiin ominaisuuksiinsa. Tällainen negatiivinen minäkuva johtaa huonoon itsetuntoon, ja sitä kautta luottamus ja arvostus itseä kohtaan on heikkoa (Keltikangas-Järvinen 1996, 16–17). Alakuloisuus, iloisuuden puute ja ahdistuneisuus voivat kertoa myös siitä, että huonovointisilla temperamenttiin perustuva mieliala on negatiivinen. He ovat ikään kuin luonnostaan huonotuulisia ja ärtyisiä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 124.) Ahon ja Laineen (1997, 29) mukaan yli 30% kärsii tässä iässä vaikeista itsetunto-ongelmista, joten kyse voi olla ohimenevästä vaiheesta. Negatiivinen minäkuva saattaa olla seurausta kodin ilmapiiristä, joka on vaatinut mukautumista, ehdotonta tottelevaisuutta tai jossa kasvatus on ollut epä johdonmukaista, eikä vanhemmat ole olleet kiinnostuneita lapsestaan. Aho ja Laine (1997, 39) tuovat esiin näkemyksen, että avioeroilla tai lapsen asemalla sisarusjoukossa voi olla yhteys heikkoon itsetuntoon. (Aho & Laine 1997, 39–40.) Lapsi voi myös olla herkistynyt kritiikille tai tulkita saamansa avun merkinä tyhmyydestä tai avuttomuudesta. Kaiken muun ohella runsaus palaute saattaa muistuttaa lasta siitä, että hän on arvioinnin kohteena. (Aro ym. 2014, 15.) Esimerkiksi koulussa opettaja on voinut tahtomattaankin vaikuttaa kielteisesti Tukea tarvitsevan itsetuntoon (Aho & Laine 1997, 40).

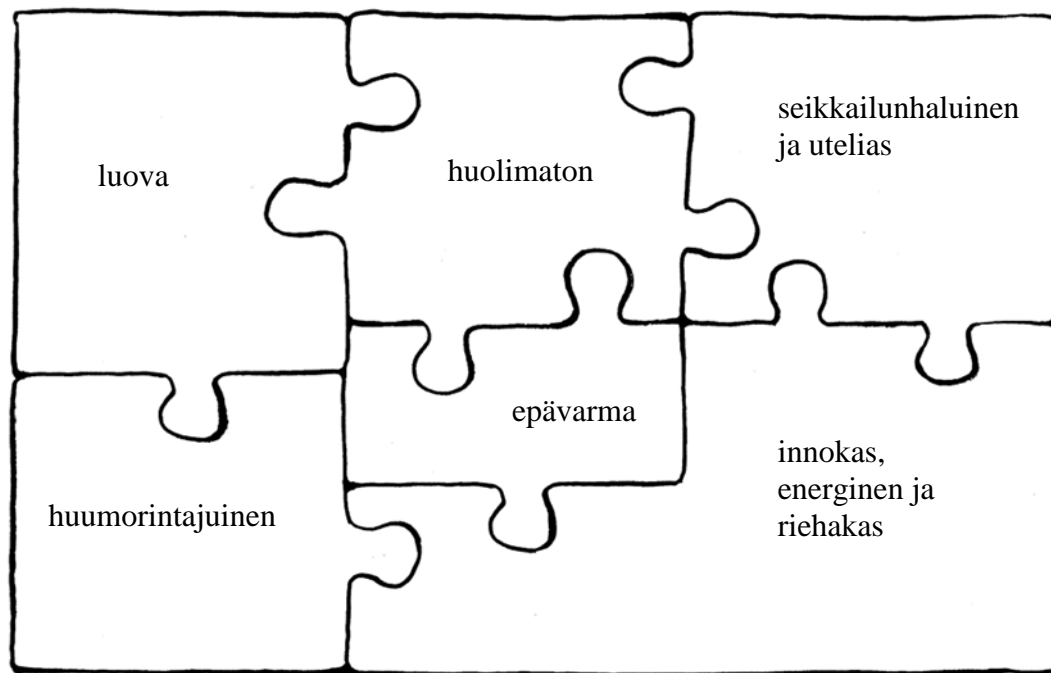


KUVIO 10. Tukea tarvitsevaa kuvaavat piirteet

Piirteet *vastuuton*, *kyvytön* ja *epävarma* kertovat vahvasti itseluottamuksen ja -arvostuksen puutteesta. Myös huono itsetunto näkyy usein arkuutena ja epävarmuutena (Aro ym. 2014, 12). Lisäksi piirteet *itsepäinen* ja *ylimielinen* voidaan liittää huonoon itsetuntoon, joka ilmenee usein dominoivana ja jopa tyrannisoivana käyttäytymisenä (Aho & Laine 1997, 44). Alakuloista ja passiivista asennetta kuvastivat piirteet *surullinen*, *laiska* ja *innoton*. Tällaiset toivottomat ja apaattiset tuntemukset voivat olla seurausta pitkittyneestä stressistä (Sinkkonen 2008, 129). Huonovointiset liittivät itseensä myös piirteen *stressaava*. Lisäksi he kokivat olevansa *rumia* ja *tyhmiä*. Jatkuva kielteinen palaute on voinut johtaa minäkuvaan, jossa vallitsevat piirteet huono, tyhmä ja kykenemätön. Olisikin tärkeä tietää, mitä lapselle läheiset ihmiset ajattelevat hänestä. (Aro ym. 2014, 11.) On tärkeä ymmärtää, että se miten ihmistä kohdellaan, määrittelee pitkälti sen, millainen hänestä tulee. Myös hänen arvostus itseään kohtaan määräytyy sen mukaan, miten hän kokee, että häntä arvostetaan. (Aho & Laine 1997, 25.) Toisaalta negatiivinen oireilu sekä rauhaton ja ahdistunut minäkuva kuuluvat 11-vuotiaan kehitysvaiheeseen, joten sen voidaan ajatella olevan vielä kuudesluokkalaisellakin normaalia. Lapsi saattaa olla hyvinkin epäluuloinen ja ajautuu helposti ongelmiin. (Aho & Laine 1997, 28.) Kuitenkin kuten Keltikangas-Järvinen (1996, 28) korostaa, kenelläkään ei ole kokonaan huonoa itsetuntoa, vaan jokaisella löytyy edes vähän itseluottamusta. Tämä käy toteen myös huonovointisten palapeleissä, joissa oli mukana joitakin positiiviseksi koettuja luonteenpiirteitä kuten *rento*, *luotettava*, *tavallinen* ja *energinen*. Jotta Tukea tarvitsevat oppisivat tunnistamaan itsestään enemmän positiivisia ominaisuuksia, heitä voisi opettaa arvioimaan ominaisuuksiaan, jonka kautta heidän tietoisuus itsestään lisääntyy (Aho & Laine 1997, 51). Heille on erityisen tärkeää opettajan suhtautuminen ja kokemus siitä, että heitä ymmärretään ja tuetaan (Aro ym. 2014, 15).

4.2.5 Seikkailija

Seikkailijaksi nimettyä minäkuvatyyppiä esiintyi aineistossa kolme. He olivat valinneet itseään kuvaaviksi luonteenpiirteiksi ominaisuuksia, jotka kertoivat heidän olevan positiivisia ja intoa täynnä olevia kokeilijoita (kuvio 11). Heidän minäkuvansa on positiivinen, joten myös he ovat saaneet osakseen positiivista palautetta niin kotoa, koulusta kuin lähipiiristään (Aho & Laine 1997, 39–40).



KUVIO 11. Seikkailijaa kuvaavat piirteet

Seikkailijat kokivat olevansa *innokkaita*, *energisiä* ja *riehakkaita*. Seikkailijoilla on siis korkea aktiivisuus, mikä näkyy siinä energian määrässä, jota he käyttävät toimiessaan. Aktiivisuus synnyttää myös mielenkiinnon ja innokkuuden elämää kohtaan. (Keltikangas-Järvinen 2006, 76–77.) Tästä kiinnostuksesta uusia asioita ja elämyksiä kohtaan kertovat piirteet *utelias* ja *seikkailunhaluinen*. Seikkailijat tarvitsevat sopeutuvuutta sopeutuakseen muutoksiin ja uusiin asioihin. Toisaalta heillä on matala rytmisyys, mikä ei sido tiettyihin rutiineihin ja kellonaikoihin, vaan he nimenomaan seikkailevat päivänsä milloin mitenkin läpi. Uteliaisuus ja seikkailunhaluisuus ovat myös merkkejä siitä, että nämä oppilaat ovat temperamentiltaan lähestyviä. Heitä viehättää kaikki uusi, ja yllätyksellisyys houkuttelee heitä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 84, 106–107, 112.) Piirre *luovuus* auttaa ratkaisemaan uusissa elämyksissä eteen tulevia ongelmia. Seikkailijan piirteisiin kuuluu *huolimattomuus*, joka saattaa olla seurausta aktiivisesta temperamentista. Aktiivinen henkilö tekee asioita kiireessä, mistä aiheutuu usein huolimattomuutta. Huolimattomuus voi olla myös seurausta matalasta rytmisyydestä, jolloin on taipumusta siihen, että asiat ovat epäjärjestyksessä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 81, 107.) Jollain tavalla Seikkailijat kokevat, etteivät he välttämättä pysty ratkaisemaan kaikkia eteensä tulevia ongelmia, mistä kertoo piirre *epävarmuus*. (Keltikangas-Järvinen 1996, 18). Lisäksi epävarmuus ja arkuus ovat merkkejä huonosta itsetunnosta (Aro ym. 2014, 12). Epävarmuus kertoo myös siitä, että Seikkailijoille on tärkeää, mitä muut ajattelevat heistä, ja he pohtivat käyttäytyvätkö he roolinsa mukaan. Heissä on havaittavissa

jonkinlainen ristiriita yksilöllisyyden ja toisten tahtoon mukautumisen välillä. (Aho & Laine 1997, 29.) Seikkailijoilta löytyy *huumorintajua*, josta on varmasti apua uusissa tilanteissa. Kuten Hyvinvoivienkin kohdalla, iloisuus ja hyväntuulisuus kertovat siitä, että Seikkailijoiden temperamenttiin perustuva mieliala on positiivinen. Tällaiset henkilöt ovat optimistisia ja nauravat paljon. (Keltikangas-Järvinen 2006, 124.)

5 POHDINTA

Tämä luku koostuu tutkimukseni johtopäätösten, eettisyyden ja luotettavuuden pohdinnasta. Johtopäätöksissä pohdin erilaisten minäkuvien merkitystä opettajan näkökulmasta ja vaikutusta oppimiseen sekä tutkimukseni tulosten hyödyllisyyttä. Tämän jälkeen pohdin eettisiä kysymyksiä ja tuon esiin tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä aiheita. Lopuksi esitän ilmiöni liittyviä jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kuudesluokkalaisten käsityksiä heidän minäkuvastaan koululaisena. Tulosten perusteella minäkuva käsitettiin pääsääntöisesti positiiviseksi. Tutkimuksen tuloksena muodostettiin viisi erilaista minäkuvatyyppiä, jotka nimettiin seuraavasti: Koululainen, Ystävä, Hyvinvoiva, Tukea tarvitseva ja Seikkailija. Käsitys omasta minäkuvasta on kuitenkin hyvin yksilöllinen, vaikka tuloksissani tuonkin esiin vain nämä viisi erilaista minäkuvatyyppiä. Minäkuvan tutkimisen vaikeutena koin sen laajuuden ja moniulotteisuuden, jota olen käsitellyt teoreettisessa viitekehityksessäni (ks. luku 2.2). Koin suurimmaksi haasteeksi aineistonkeruun menetelmän valinnan. Halusin tuoda tutkimuksessani lasten äänen kuuluviin mahdollisimman aitona ja totuudenmukaisena, mikä ohjasi aineistonkeruun menetelmän valintaa. Mielestäni onnistuin valinnassa hyvin ja olen tyytyväinen lopputulokseeni ja saamiini tuloksiin. Aineistoni avulla pystyin vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseen onnistuneesti.

Minäkuva koettiin pääasiassa positiiviseksi, mikä on tietysti hieno asia. Tämä sai minut kuitenkin pohtimaan sitä, miten helposti oppilaiden positiiviseksi koetut piirteet jättävät negatiiviseksi koetut varjoonsa. Lähes jokaiseen tehtäväpaperiin oli merkitty myös niitä ominaisuuksia, joista ei itsessään pidä tai joista haluaisi päästä eroon. Jokaisella oli jossakin osalla hieman huono itsetunto, ja siten jokainen oppilas tarvitsee jonkinlaista tukea ja kannustusta. Kuten Keltikangas-Järvinen (1996, 28) toteaa, kenelläkään ei ole täydellisen hyvää itseluottamusta. Toisaalta hyvän itsetunnon omaava havaitsee heikkoutensa ja pystyy myöntämään ne (Aho & Laine 1997, 20; Keltikangas-Järvinen 1996, 17). Opettajalla tulisi kuitenkin olla herkkyyttä tunnistaa ja kykyä vahvistaa oppilaiden itsetuntoa ja -luottamusta niiden piirteiden osalta, jotka sitä tarvitsevat.

Opettajilla on hyvä mahdollisuus vahvistaa lapsen itsetuntoa (Keltikangas-Järvinen 1996, 180), mikäli he osaavat ja haluavat käyttää tämän mahdollisuuden.

Oppilaiden itsetunnon vahvistamisen ja sitä kautta positiivisen minäkuvan tukemisen mahdollistamiseksi, opettajan tulee todella tuntea oppilaansa. Tämä edellyttää perusteellista tutustumista oppilaisiin ja aitoa kiinnostusta oppilaita kohtaan. Lisäksi se vaatii oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden tunnistamista ja ennen kaikkea niiden hyväksymistä. Opettajan tulee ymmärtää, että oppilaat ovat eri asioissa hyviä, ja he tarvitsevat eri asioissa tukea. Tuen tunnistamisen tarve on tärkeä osa opettajan työtä, mutta yhtä lailla on tärkeä löytää oppilaiden vahvuudet ja hyödyntää niitä. Ei siis ole tärkeää vain tukea heikkouksia vaan myös vahvistaa vahvuuksia. Jatkuva autettavana oleminen saattaa luoda lapselle tunteen tyhmyydestä, heikkoudesta tai avuttomuudesta (Aro ym. 2014, 15).

Tutkimukseni tuloksena muodostetut minäkuvatyypit asettavat jokainen omat etunsa ja haasteensa opettajalle. Minäkuvatyypin jonka nimesin Koululaiseksi, vaikuttaa opettajan silmin niin sanotusti helpolta oppilaalta ohjata. He ovat niin itseohjautuvaisia, orientoituneita opiskeluun ja arvostavat kouluoppimista, että eivät juurikaan kaipaa näissä asioissa opettajan tukea ja ohjausta. Opettajan on kuitenkin tärkeä säilyttää tämä kunnianhimoinen asenne koulua kohtaan ja varoa jättämästä Koululaisia oman onnensa nojaan. Tällaisten oppilaiden kanssa ajautuu helposti ajattelemaan, että he pärjäävät ja osaavat aina kaiken. Myös Koululaiset tulevat kohtaamaan haasteita ja kaipaavat niissä apua ja ohjausta, joten heidän kohdallaan on tärkeä sallia myös virheet. Opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin voi olla merkityksellisempää kuin positiivisen palautteen antaminen (Aho & Laine 1997, 41). Opettajalta vaaditaan taitoa ja kykyä osata haastaa Koululaisia tarpeeksi, jotta he eivät kadota mielenkiintoaan koulua kohtaan sen takia, että kaikki on liian helppoa. Heille voi antaa erilaisia lisätehtäviä tai esimerkiksi apuopettajan roolin. On myös tärkeää, että ei missään vaiheessa lopeta hyvän palautteen ja kannustuksen antamista, vaikka hyvän itsetunnon ja positiivisen minäkuvan voidaan ajatella jo olevan saavutettu. Koululaisen stressaava luonne vaatii opettajan herkkyyttä aistia, koituuko opettajan odotuksista tai oppilaan itse asettamista vaatimuksista liian suuret paineet ja kykyä reagoida mahdollisiin ylikuormitustilanteisiin.

Ystäväksi nimetty minäkuvatyypin on taitava sosiaalinen toimija. Näitä taitoja on voinut edistää opettajan sosiaalisia taitoja tukeva opetus ja kasvatus (Aho & Laine 1997, 42). Sosiaalisuutensa ansiosta Ystävät luultavasti viihtyvät koulussa, jossa sosiaaliset tilanteet ovat arkipäivää. Ystävien positiivisuus vaikuttaa väistämättä myös oppimiseen positiivisesti, vaikka he eivät keskeisissä piirteissään tuoneetkaan esiin oppimiseen ja koulusuoriutumiseen liittyviä piirteitä. Ystävillä on vaarana, että sosiaaliset tilanteet tulevat oppimista tärkeämmiksi ja mielenkiinto koulusuoriutumista kohtaan katoaa. Ystävillä on piirteitä, jotka sopivat sosiaalisten tilanteiden

lisäksi oppimistilanteisiin, ja opettajan tehtävänä onkin ohjata Ystäviä löytämään vahvuutensa myös oppimistilanteissa. Tässä voi hyödyntää heidän sosiaalisuuttaan ja antaa esimerkiksi mahdollisuuksia pari- ja ryhmätöihin.

Hyvinvoivien positiivinen minäkuva ja hyvä itsetunto tarjoavat niin ikään mahdollisuuksia mielekkäisiin oppimiskokemuksiin ja hyvään koulusuoriutumiseen. Heidän tyytyväinen elämänasenteensa edesauttaa viihtymistä koulussa, mikä puolestaan tukee oppimista. Heidän kohdallaan on tärkeä Koululaisten tapaan säilyttää tämä positiivinen asenne. Opettajan tulee muistaa antaa heillekin positiivista palautetta koulusuoriutumisesta ja käyttäytymisestä, jotta tämä asenne pysyisi positiivisena. Heidän piirteissään on paljon oppimista tukevia piirteitä, joten heitäkin tulisi osata ohjata hyödyntämään koulussa juuri näitä piirteitä. Erityisen tärkeää on pettymysten kohdalla suhtautua rohkaisevasti ja kannustavasti, jotta epäonnistumiset eivät ala vaikuttamaan minäkuvaan negatiivisesti (Aho & Laine 1997, 41).

Minäkuvatyyppi jonka nimesin Tukea tarvitseväksi, on nimensä mukaan se, josta opettajalla tulisi olla suurin huoli. Heidän tyytymättömyytensä näkyy huonona itsetuntona ja negatiivisena minäkuvana, jotka vaikuttavat merkittävästi heidän oppimiseensa ja voi aiheuttaa mahdollisia oppimisvaikeuksia (Chapman & Tunmer 2003, 11; Nùñez ym. 2005, 93). Tukea tarvitsevien kanssa on erityisen tärkeä keskittyä positiivisen palautteen antamiseen sekä itsetunnon ja minäkuvan muokkaamiseen positiivisemmaksi. Vahvuuksien käyttäminen koulutyöskentelyssä on erityisen tärkeää, ja oikeastaan ainoa keinoa välttää jatkuvia pettymyksiä. Tukea tarvitsevien oppimiseen vaikuttavat vahvasti aikaisemmat epäonnistumiset, ja niiden myötä syntyneet käsitykset ja ennakkoinnit omasta suoriutumisesta. Nämä epäonnistumiset vaikuttavat myös minäkuvaan negatiivisesti. (Nurmi 2013, 552; Nurmi ym. 2014, 103.) Heidän kanssaan tulee edetä pienin askelin ja pitkäjänteisesti, mikä vaatii opettajalta sitoutumista ja omaa mielenkiintoa perehtyä asiaan. Vähitellen on mahdollista, että minäkuva muuttuu positiivisemmaksi ja siten itsetunto vahvistuu. Seuraukset näkyvät todennäköisesti myös oppimisessa, sillä minäkuva vaikuttaa suorituksiimme (Lawrence 2006, 10).

Seikkailijan energisyys ja aktiivisuus ovat positiivisia piirteitä, mutta saattavat aiheuttaa koulukontekstissa opettajalle huolta. Kouluelämykseen vahvasti liittyvä istumisen ja paikallaan olon kulttuuri ei sovi Seikkailijoille. Niinpä heidän oppimistaan tukisi toiminnallinen oppiminen, jossa oman kehon käyttö, asioiden kokeilu ja testaaminen kuuluvat olennaisena osana oppimiseen ja koulutyöskentelyyn. Heidän kokeilunhaluisuutta ja luovuutta tulisi käyttää hyödyksi, ja opettajan tulisi antaa heille mahdollisuuksia kokeilla rohkeasti erilaisia ratkaisuja. Opettajan luottamuksen ja mahdollisten onnistumisten kautta heidän itsevarmuutensa ja kiinnostuksensa koulusuoriutumista kohtaan kasvaisi, mikä tukisi sekä positiivista minäkuvaa että oppimista. (Nurmi 2013, 552; Nurmi

ym. 2014, 103). Seikkailijoilla on paljon piirteitä, jotka hyödyttävät heitä oppimistilanteissa, mutta heidän kohdallaan on vaara, että energia kanavoituu väärin asioihin, ja siten mielenkiinto koulua ja oppimista kohtaan laskee. He tarvitsevat opettajan ohjausta, tukea ja kannustusta oppimistilanteissa.

Kuten Lawrence (2006, 10) tuo esiin, minäkuva on suoriutumisen motivaattori. Vaikka tutkimuksessani ei ollutkaan keskeisenä osana minäkuvan vaikutus oppimiseen, on jokaisen opettajan tärkeä tiedostaa minäkuvan ja oppimisen yhteys. Jos opettajan tavoitteena on tukea oppilaan oppimista, tulee hänen osata tukea myös oppilaan minäkuva. Opettajalla onkin suuri vastuu oppilaiden oikeanlaisessa yksilöllisessä ohjaamisessa, jotta se tukisi mahdollisimman hyvin oppilaan oppimista ja olisi oppilaan parhaaksi. On tärkeä ymmärtää, että koulussa ei pyritä muuttamaan oppilaita, vaan koulun ja opettajan toiminnan tulisi muuttua, jotta oppilaat voidaan kohdata paremmin. Opettajan tulee tukea niitä vahvuuksia, joita oppilailla on ja auttaa oppilaita myös itse näkemään omat kykynsä. Kuten Keltikangas-Järvinen (2006, 182) toteaa, käsitys itsestä oppijana ohjaa oppilaan koulumenestystä.

Palautteen ja kasvatuksen merkitystä minäkuvan kehityksessä ei voida korostaa liikaa (Aho & Laine 1997, 24–25; Lawrence 2006, 50). On tärkeä ymmärtää, että se miten ihmistä kohdellaan, määrittelee pitkälti sen, millainen hänestä tulee (Aho & Laine 1997, 25). Tämä on jälleen yksi niistä asioista, joka opettajan tulisi tiedostaa omassa työssään ja jokapäiväisessä oppilaiden kohtaamisessa. Sen lisäksi että opettaja tiedostaa oman käytöksensä seuraukset, myös oppilaiden menneisyyden ja kotiohjelmien vaikutusten tiedostaminen on tärkeää. Keltikangas-Järvinen (1996, 179–180) korostaa erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana annettua palautetta lapsen minäkuvan kehityksessä. Jokaisella keskustella oppilaiden kanssa, on suuri merkitys ja vaikutus ja jokainen keskustelu on tärkeä. Joskus pieneltä tuntuva asia opettajalle, saattaa olla käännteentekevä asia oppilaalle. Tulisi myös muistaa, että jokaisessa oppilaassa on jotain hyvää ja jokaisella on vahvuuksia ja hyviä ominaisuuksia.

Edellä pohtimani asiat vahvistavat sitä, miten opettajana toimiminen vaatii jatkuvaa ympäristön tarkkailua, tunnustelua ja havainnointia. Tämä kaikki osoittaa myös sen, miten tärkeää ja merkityksellistä työtä opettajat tekevät. Tämän vuoksi haluan tuoda esiin Wihersaaren (2010, 288) ajatuksen siitä, miten jokaisen opettajan olisi tärkeä pohtia oman työnsä arvonäkökulmia ja selvittää itselleen ne ideaalit, jotka ohjaavat opetustyötä. Nämä ideaalit antavat suunnan käytännön kasvatustoiminnalle. Tällainen kasvu ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, ja siksi opettajaksi kasvaminen vaatii tilaa ja aikaa. (Wihersaari 2010, 288.)

5.2 Eettisyys

Tutkimusaiheen valinta on jo itsestään eettinen kysymys. Tutkijan tulee miettiä, miksi tutkimusta aletaan tehdä ja kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Tutkija on itse vastuussa tekemistään eettisistä ratkaisuista, jotka koskevat hänen tutkimustyötään. Tutkimusetiikka ei ole laissa määriteltyä, mutta sen noudattaminen on jokaisen tutkijan ammatillinen velvollisuus. (Kuula 2011, 26, 58.)

Tutkijan tekemät eettiset ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus ovat toisistaan riippuvaisia. Tutkimus on uskottava, kun tutkija noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Näitä ovat esimerkiksi käytetyn menetelmän ja tutkimustulosten huolellinen raportointi, muiden tutkijoiden saavutusten huomioon ottaminen ja kunnioittaminen sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin viittaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Hyvä tieteellinen käytäntö koskee jokaista tutkimuksen osa-aluetta ja näitä yhteisesti sovittuja periaatteita tulisi noudattaa parhaansa mukaan (Kuula 2011, 26, 35). Olen toiminut tutkimukseni jokaisessa vaiheessa hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Jo suunnitteluvaiheessa noudatin huolellisuutta, joka on jatkunut läpi koko tutkimuksen aina toteutuksesta raportointivaiheeseen. Raportissani olen rehellisesti ja yksityiskohtaisesti kertonut ja kuvaillut tutkimukseni jokaisen vaiheen. Tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmäni ovat olleet eettisesti ja tieteellisesti hyväksyttäviä. Olen kunnioittanut muiden tutkijoiden töitä ja saavutuksia sekä ymmärtänyt vastuuni ja velvollisuuteni tutkijana. Olen siis noudattanut tieteelliselle tiedolle asetettuja vaatimuksia koskien tutkimuksen suunnittelua, toteutusta ja raportointia. (Kuula 2011, 34–35.)

Aineiston hankinnassa tulee ottaa huomioon ihmisarvon suojelua koskevat normit. Ihmisarvon kunnioittamien on lähtökohta eettisesti kestäville tutkimustavoille. Tämä tarkoittaa tutkittavien itsemääräämisoikeuden, vahingoittumattomuuden ja yksityisyyden varmistamista. On hyvä tiedostaa, että yksityisyyttä koskevat normit ovat yhteneviä lainsäädännön kanssa (Kuula 2011, 60–61.) Itsemääräämisoikeuden kunnioittamista noudatetaan sillä, että tutkittavat saavat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimuksesta on siis annettava riittävästi tietoa etukäteen, jotta osallistumispäätöksen voi tehdä. Annettava informaatio tutkimuksesta on tärkeä, sillä se on yhtenä ratkaisevana tekijänä sille, haluavatko ihmiset osallistua tutkimukseen. (Kuula 2011, 61, 101.) Vapaaehtoisuus on ehdotonta, ja sen on oltava aito mahdollisuus eikä vain näennäinen. Vapaaehtoisuus on voimassa koko tutkimuksen ajan, ja oman osallistumisensa voi perua koska tahansa selittämättä. Myös tutkija voi jättää jonkun tutkittavan pois. (Kuula 2011, 87.) Yksityisyyttä kunnioitetaan siten, että tutkittava määrittää, mitä tietoja luovuttaa itsestään ja tutkimusraportissa suljetaan pois mahdollisuus tunnistaa yksittäinen ihminen (Kuula 2011, 64).

Tässä tutkimuksessa ennen tutkittavien informointia, hain tutkimuslupaa ensin kaupungilta ja sen jälkeen sain varmistuksen kyseisen koulun rehtorilta. Kaupungilla oli tutkimuksessani portinvartijan rooli, eli heidän tuli hyväksyä tutkimussuunnitelmani (Kuula 2011, 144). Tämän jälkeen aineiston hankinta lähti liikkeelle informoinnista. Informoin kohdejoukkoani kirjallisesti tutkimuksestani. Informoinnissa kerroin tutkimukseni tavoitteesta, aineistonkeruun toteutustavasta, tietojen suojaamisesta ja vapaaehtoisuudesta. Informoinnin yhteydessä annoin yhteystietoni mahdollisten kysymyksien varalta. (Kuula 2011, 102.) Keräsin huoltajien allekirjoituksella varustetut suostumuslomakkeet, koska kohdejoukkoni koostui lapsista. Lopullinen päätös osallistumisesta oli lapsilla itsellään. (Kuula 2011, 148.) Kirjallinen suostumuslomake kerätään tavallisesti tilanteissa, joissa aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja tallennetaan sellaisenaan (Kuula 2011, 119). Varsinaisessa tutkimustilanteessa kunnioitin tutkittavia ja loin heihin luottamusta kertomalla tutkimuksestani ja varmistamalla, että kukaan muu ei tule lukemaan lopullista aineistoa. Painotin myös sitä, että vastaukset ovat nimettömiä, eikä niitä voida yhdistää tutkittaviin. (Kuula 2011, 62, 64.)

Tutkijalla on vastuu tutkittavien yksityisyyden suojasta. Jo suunnitteluvaiheessa tulee suunnitella henkilö- ja tunnistetietojen suojaaminen. Tutkijan tulee suojata saamansa tiedot luottamuksellisesti, jotta välttyy aiheuttamasta minkäänlaista haittaa tutkittaville. (Kuula 2011, 62, 87, 204.) Toteutin aineiston keruun täysin nimettömänä ja ilman minkäänlaisia tunnistetietoja, mikä takaa tutkittavien yksityisyyden suojan. En myöskään paljasta koulun nimeä tai paikkakuntaa, joten ryhmää ei voida yhdistää maantieteellisestikään tiettyyn paikkakuntaan tai kouluun (Kuula 2011, 204–205, 214). Käsittelen tutkimuksessani tietoja, jotka voivat olla häpeällisiä tai leimaavia tutkittavalle itselleen, mutta koska niitä on täysin mahdoton yhdistää yksittäiseen henkilöön, ei tutkimuksessani ole kunnianloukkauksen tai yksityiselämää häpäisevän tai loukkaavan tiedon levittämisen vaaraa (Kuula 2011, 206–207).

Tutkimuksessani noudatan käyttötarkoitussidonnaisuutta, eli tietojen käyttämistä vain ja ainoastaan aineiston hankinnan alkuperäiseen tarkoitukseen, sillä aineisto hävitetään sitten kun tämä tutkimus valmistuu (Kuula 2011, 87–88). Myös tutkittavia on informoitu aineiston käsittelystä ja kohtalosta (Kuula 2011, 99). Tutkijana noudatan vaitiolovelvollisuutta, enkä kerro tutkittavista minkäänlaisia tietoja ulkopuolisille (Kuula, 2011, 92).

5.3 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yksiselitteistä. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, ja painotus on tutkimuksen johdonmukaisuudessa. Tutkimuksen osien tulee olla

toimivia yksittäin ja suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tutkimuksen jokaisen vaiheen raportoiminen mahdollisimman tarkkaan vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkimusraportti on siten yksi luotettavuuden keskeinen osa-alue (Kiviniemi 2007, 83). Laadullisen tutkimuksen tutkimusraportit ovat usein melko henkilökohtaisia, koska luotettavuutta arvioidaan läpi koko tutkimuksen jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa (Eskola & Suoranta 2005, 210). Olen kuvaillut tutkimukseni vaiheet ja kulun tarkasti sekä perustellut tekemäni valinnat luotettavuuden lisäämiseksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemillä päätöksillä on merkittävä rooli. Tutkijan täytyykin alituisesti pohtia tekemiään päätöksiä, jolloin hän samalla arvioi työnsä luotettavuutta. Tutkijan ajatellaan olevan tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja tärkein kriteeri luotettavuudelle. (Eskola & Suoranta 2005, 208, 210.)

Uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus ovat keskeisiä luotettavuuden kriteereitä. Uskottavuus muodostuu siitä, vastaako tutkijan tekemä tulkinta tutkittavien käsityksiä. Tässä tutkimuksessani uskottavuutta tukee se, että keräämäni aineisto käsittelee nimenomaan tutkittavien käsityksiä, joten niistä tekemäni tulkinta, ei voi olla kovin virheellinen. Lisäksi olen analysoinut aineistoani objektiivisesti. Siirrettävyys tarkoittaa sitä, ovatko tulokset yleistettävissä. Tutkimukseni toteutettiin eräässä Länsi-Suomalaisessa keskisuudessa koulussa. Laadullisen tutkimuksen tapaan, tuloksia ei voida yleistää koko Suomea kattaviksi totuuksiksi, mutta ne antavat kattavan kuvan tämän yhden koulun kuudesluokkalaisista. Varmuutta tutkimukseeni tuo se, että minulla tutkijana ei ollut lainkaan ennakko-oletuksia tutkimusta tehdessäni, eli tuloksia ja johtopäätöksiä eivät ohjanneet minkäänlaiset ennakko-oletukset tai -käsitykset. Vahvistuvuutta on tässä tutkimuksessa vaikea tuoda esiin, sillä samanlaisia tai samantyyppisiä tutkimuksia ei ole oikeastaan aikaisemmin tehty (Eskola & Suoranta 2005, 211–212.)

Yksi laadullisen tutkimuksen kritiikin kohteista on objektiivisuuden ja puolueettomuuden toteutuminen. Näiden toteutumiseksi tutkijan tulee pitää etäisyyttä tutkittavaan asiaan. Omien henkilökohtaisten arvojen tai taustojen ei saisi antaa vaikuttaa tutkimukseen. Haasteetta toteutukseen luo se, että aihe on tutkijan itse valitsema, ja se on hänelle henkilökohtainen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) ovat sitä mieltä, että tutkija ei pysty tarkastelemaan aihettaan täysin objektiivisesti vaan on sidoksissa omiin arvoihinsa. Eskola ja Suoranta (2005, 17–18) tuovat kuitenkin esiin ajatuksen siitä, että objektiivisuus syntyy tiedostaessamme oman subjektiivisuutemme. Mielenkiintoni oppilaiden mielen rakentumista ja persoonallisuuden kehittymistä kohtaan ohjasi tutkimusaiheeni valintaa. Se ei kuitenkaan missään vaiheessa vaikuttanut siihen, miten käsittelin aineistoani. Tutkimuskysymykseni ja -suuntaukseni ohjasivat minua nimenomaan löytämään aineistosta erilaisuutta avoimin mielin.

Aineistoa voidaan pitää luotettavana sen ollessa aitoa. Aidon siitä tekee se, että kohdejoukko ilmaisee itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Tämä tarkoittaa, että aineisto tarkoittaa tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa. (Ahonen 1994, 129, 153.) Tutkimuksessani aineiston aitoutta puolustaa se, että pystyin sen avulla vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Teettämäni minäkuvatehtävän voi ajatella olevan onnistunut valinta, sillä oppilaat ymmärsivät tehtävän hyvin ja tekivät sen huolellisesti. Tätä puoltaa se fakta, että vain yksi sanalistan piirre jäi käyttämättä kokonaan, joten materiaalia käytettiin laajasti. Käyttämättä jäänyt piirre oli pidättyväinen. Lisäksi vain yhdestä piirteestä kysyttiin selvitystä, mitä se tarkoittaa. Tämä piirre oli suurpiirteinen. Kuitenkin vaikka pystyin aineiston avulla vastaamaan tutkimuskysymykseeni, on aineistonkeruussani kyselytutkimuksen kanssa yhteneviä haittoja. En voi olla täysin varma, miten vakavasti oppilaat ovat suhtautuneet tutkimukseen, ja ovatko he vastanneet tehtävään huolellisesti ja rehellisesti. Lisäksi vaikka vastausvaihtoehtoja oli käytetty laajasti, on vaikea tiedostaa ja todistaa mahdollisia väärinymmärryksiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Myös aineistonkeruun menetelmäni oli harvinainen ja melko ainutlaatuinen, minkä vuoksi menetelmää tukevaa kirjallisuutta ei suoranaisesti ole saatavilla.

Analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus ovat keskeisiä luotettavuuden arvioinnin mittareita. Analyysini kattavuutta tukee se, että tulkintani eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Arvioitavuutta puolestaan edistää se, että lukijan on helppo seurata analyysissäni tekemiäni päätelmiä, sillä olen kuvaillut analyysini tarkan kulun luvussa 3.4. Analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty yksiselitteisesti, mikä on merkki analyysin toistettavuudesta. (Eskola & Suoranta 2005, 215–216.) Analyysini olisi siis mahdollista toistaa antamani tarkan analyysin kulun kuvauksen avulla (ks. luku 3.4).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) tuovat esiin sisällönanalyysin kritiikin kohteita. Vaarana on, että tutkimus jää keskeneräiseksi, koska johtopäätösten tekeminen järjestetystä aineistosta on haastavaa. Tutkimusta ei välttämättä kyetä toteuttamaan loppuun asti tarpeeksi laadukkaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Vältin mahdollista keskeneräisyyttä etenemällä aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaan ja tutustumalla aineistooni perusteellisesti, jotta pystyin muodostamaan perusteltuja johtopäätöksiä saaduista tuloksista. Tutkijan on hyvä tiedostaa aineistoa käsitellessään, että siinä piilee aina ylitulkitsemisen vaara (Ahonen 1994, 154). Pidin mielessä jatkuvasti, että tulee lukea ainoastaan se, mitä paperissa sanotaan, eikä mitä rivien välistä voisi ymmärtää. Tutkimuksen johtopäätösten tulee tukea teoreettisia lähtökohtia (Ahonen 1994, 130). Tämä yhteys teoreettiseen viitekehykseeni on nähtävissä luvussa 5.1.

Tutkimus tulee kirjoittaa niin, että sitä lukiessa käy ilmi keskeiset ratkaisut, lähtökohdat, toimintatavat sekä niiden perustelut ja toteutus (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne &

Paavilainen 2011, 138). Lukija arvioi tutkimuksen luotettavuutta lukemansa perusteella. Tutkimusraportista löytyvät kuvaukset teoreettisista lähtökohdista, niiden liittymisestä tutkimusongelmiin, tutkimuksen kohdejoukosta, aineiston keruusta ja tulkintaprosessin periaatteista ja kulusta antavat lukijalle kuvan tutkimuksen luotettavuudesta. (Ahonen 1994, 131.) On kuitenkin tärkeä tiedostaa, että tutkimuksen toistaminen ei ole keino tarkistaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen 1994, 130). Tutkimuksen laatu määräytyy tutkimuksen osien luomasta kokonaisuudesta sekä rakenteen että prosessin kannalta. Lisäksi tutkijan oman toiminnan tarkistaminen, ajatteleva, kyseenalaistaminen, kysyminen ja teoretisointi ovat osa laadukasta työskentelyä. (Ronkainen ym. 2011, 139.)

5.4 Lopuksi

Tulevana luokanopettajana koen hyötyväni tämän tutkimuksen tuloksista. Ymmärrän tutkimuksen tekemisen seurauksena minäkuvan käsitteen ja sen moninaisuuden paremmin, minkä ansiosta sen tukeminen tulevana luokanopettajana on helpompaa. Myös ymmärrykseni minäkuvan tärkeydestä kasvoi. Jokaisella opettajalla on tutkimukseni avulla mahdollisuus lisätä tietoisuuttaan minäkuvasta ja sen kehittymisestä, ja sitä kautta oppia tukemaan ja vahvistamaan oppilaiden positiivisen minäkuvan kehittymistä. Minäkuvan tukeminen vaatii kuitenkin jokaiselta opettajalta pieniä tekoja ja mahdollisesti muutoksia totutuissa toimintatavoissa. Se vaatii myös itsetutkiskelua ja oman toiminnan kohtaamista. Tämän vuoksi minäkuvan tukemisen tärkeyttä olisi hyvä painottaa vielä nykyistä enemmän Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa, jotta tietoisuus sen tärkeydestä leviäisi kaikkien opettajien keskuuteen, eikä jäisi vain opettajan oman arvomaailman varaan. Ylipäätään oppilaan persoonallisuuden, mielen, minuuden ja tunne-elämän rakentuminen saisivat olla suuremmassa roolissa jo luokanopettajakoulutuksessa. Lisäämällä opettajien tietoisuutta oppilaiden minäkuvan kehittymisen tärkeydestä, voidaan vaikuttaa valtakunnallisella tasolla positiivisesti suomalaisten lasten ja nuorten minäkuvaan.

Minäkuvan tutkiminen perinteisessä suomalaisessa kouluympäristössä vaatii ehdottomasti lisää tutkimusta, sillä minäkuvan tukeminen kuuluu koulun kasvatustehtävään. Vaikka minäkuvan tukeminen on erityisen tärkeää lapsilla, jotka kohtaavat elämässään jonkinlaisen trauman, on se tärkeä osa ihan jokaisen lapsen kehitystä. Tämä tutkimus keskittyi vain pieneen tapausmäärään, joten tutkimusta olisi helppo laajentaa suurentamalla kohdejoukkoa ja keräämällä aineisto esimerkiksi monelta eri koululta, jolloin eri koulujen oppilaiden minäkuvia voisi vertailla. Vertailua voisi toteuttaa myös saman koulun oppilaiden eri luokka-asteiden välillä. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, millaisena kohdejoukon huoltajat ja opettajat näkevät heidät ja vertailla näitä kaikkia

saman henkilön eri näkökulmista käsitettyjä minäkuvia. Toisaalta oppilaiden minäkuvan käsitystä voisi syventää haastattelulla. Erittäin arvokasta tietoa tuottaisi myös pitkittäistutkimus, jonka yhteydessä voisi mahdollisesti testata, onko jollakin interventiolla vaikutusta oppilaiden minäkuvan kehitykseen tai vaikuttaako jokin interventio minäkuvaan positiivisesti.

LÄHTEET

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Helsinki: Otava.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä S. & Paananen M. 2014. KUMMI 11 Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Bandura, A. 1986. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z. & Keith, P. B. 2000. Child and adolescent multidimensional self-concept: a five-instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, 37 (6), 483–493.

Chapman, J. W. 1988. Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research*, 8 (3), 347–371.

Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. 2002. Relations between self-perceptions and literacy achievement: Developmental factors and Matthew effects. Paper presented at the Self Centre Conference. Sydney.

Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. 2003. Reading difficulties, reading-related self-perceptions and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 19 (1), 5–24.

Craven, R. G. & Marsh, H. W. 2008. The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *The British Psychological Society: Educational & Child Psychology*, 25 (2), 104–118.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia

aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (2. painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (7. painos) Tampere: Vastapaino.

Harter, S. 2012. The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations. (2. painos) New York: The Guilford Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. (15. painos) Helsinki: Tammi.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Juutilainen, M. 2009. Kiintymystä ja merkitysten antoa luokkahuoneessa: pedagoginen suhde lapsen sielunelämän rakentumisessa. Teoksessa M. Juutilainen & A. Takalo (toim.) Freudin jalanjäljillä. Helsinki: Teos, 245–285.

Juutilainen, M. & Takalo, A. 2009. Psykoanalyttisia sävyjä mielessä, tieteessä ja taiteessa. Teoksessa M. Juutilainen & A. Takalo (toim.) Freudin jalanjäljillä. Helsinki: Teos, 9–20.

Keltikangas-Järvinen, L. 1996. Hyvä itsetunto. (6. painos) Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kernis, M. H. & Goldman, B. M. 2003. Stability and Variability in Self-concept and Self-Esteem. Teoksessa M. R. Leary & J. P. Tangney. *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press, 106–127.

Killam, L. 2013. Research terminology simplified: Paradigms, axiology, ontology, epistemology and methodology. Sudbury, ON: Laura Killam.

- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (2. painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kjälldman, I. O. 2006. Self-concept and school achievement of pupils with cleft lip, cleft palate or both: A longitudinal study. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Krippendorff, K. 2013. Content Analysis – An Introduction to Its Methodology. (3. painos) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman I., Nissinen K., Puhakka E. & Vettenranta J. 2013. Pisa12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20, 1–76. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lawrence, D. 2006. Enhancing Self-Esteem in the Classroom. (3. painos) London: Paul Chapman Publishing.
- Leary, M. R. & Tangney, J. P. 2003. The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences. Teoksessa M. R. Leary & J. P. Tangney. Handbook of Self and Identity. New York: The Guilford Press, 3–14.
- Lindfors, O. 2014. Personality functioning and psychotherapy outcome. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing the conceptions of the world around us. Instructional Science 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (2. painos). Helsinki: International Methelp Ky.

- Mäkinen, M. 2015. Psychological well-being and psychiatric disorders in 14- to 15-year-old Finnish school girls and boys with overweight and obesity. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nikkinen, E. M. & Aunola, K. 2013. Erityisluokalla opiskelevien lasten oppimisminäkäsitys ensimmäisenä kouluvuotena. *Kasvatus* 44 (5), 494–507.
- Núñez, J. C., González-Pieda, J. A., González-Pumariaga, S., Roces, C., Alvares, L., González, O., Cabanach, R. G., Valle, A. & Rodriguez, S. 2005. Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research and Practice* 20, 86–97.
- Nurmi, J. E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 44 (5), 548–554.
- Nurmi, J. E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys (5. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Graven, R. G. & Debus, R. L. 2006. Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41 (3), 181–206.
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3. painos) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruisniemi, A. 2006. Minäkuvan muutos päihderiippuvuudesta toipumisessa. Tutkimus yhteisöllisestä päihdekuntoutuksesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1577.
- Sandberg, S. 2000. Lasten ja nuorten stressi. 2000. *Duodecim* 116 (20), 2282-2287.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976. Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407–441.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68–81.

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1577.

Hyvät oppilaan huoltajat,

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistossa ja teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa alakoululaisen minäkuvasta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisena kuudesluokkalainen kokee itsensä. Olen kiinnostunut siitä, miten oppilaiden minäkuvaa voisi paremmin tukea koulussa. Hyödynnän tutkimuksessani asiantuntijoiden kehittämiä minäkuvan arviointitehtäviä. Tutkielmaani ohjaa yliopistonlehtori Anne Jyrkiäinen ja KT, Hilikka Roisko.

Kaikki vastaukset käsitellään anonyymisti, eikä tutkimukseen osallistunutta koulua ja oppilaita voida tunnistaa lopullisessa tutkimusraportissa. Keräämääni aineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa, minkä jälkeen aineisto tuhoetaan. Tutkimukseni valmistuu syksyn 2017 aikana.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Pyydän ilmoittamaan suostumuksestanne tämän kirjeen mukana olevalla suostumuslomakkeella. Lomake palautetaan luokanopettajalle XXXX mennessä. Mikäli teillä on kysyttävää tai kaipaatte lisätietoja tutkimuksestani, minuun voi olla yhteydessä.

Tutkimusterveisin,

Jenni Saari

Saari.Jenni.J@student.uta.fi

XXX XXXX XXX

KÄÄNNÄ

SUOSTUMUS

TUTKIMUS ALAKOULULAISEN MINÄKUVASTA

Oppilaan nimi ja luokka

___ Annan luvan osallistua tutkimukseen

___ Ei tällä kertaa saa osallistua tutkimukseen

Paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus

Millainen olen koululaisena?

Sanalista

- **alleviivaa** ne sanat, jotka kuvailevat sinua koululaisena
 - o listan loppuun voi halutessaan lisätä sanoja
- merkitse **plus-merkillä (+)** ne ominaisuudet, joista pidät itsessäsi ja joita arvostat
- merkitse **miinus-merkillä (-)** ne ominaisuudet, joista et pidä itsessäsi ja joista haluaisit päästä eroon
- **ympyröi** ne ominaisuudet, joiden kaltainen haluaisit enemmän olla

Palapeli

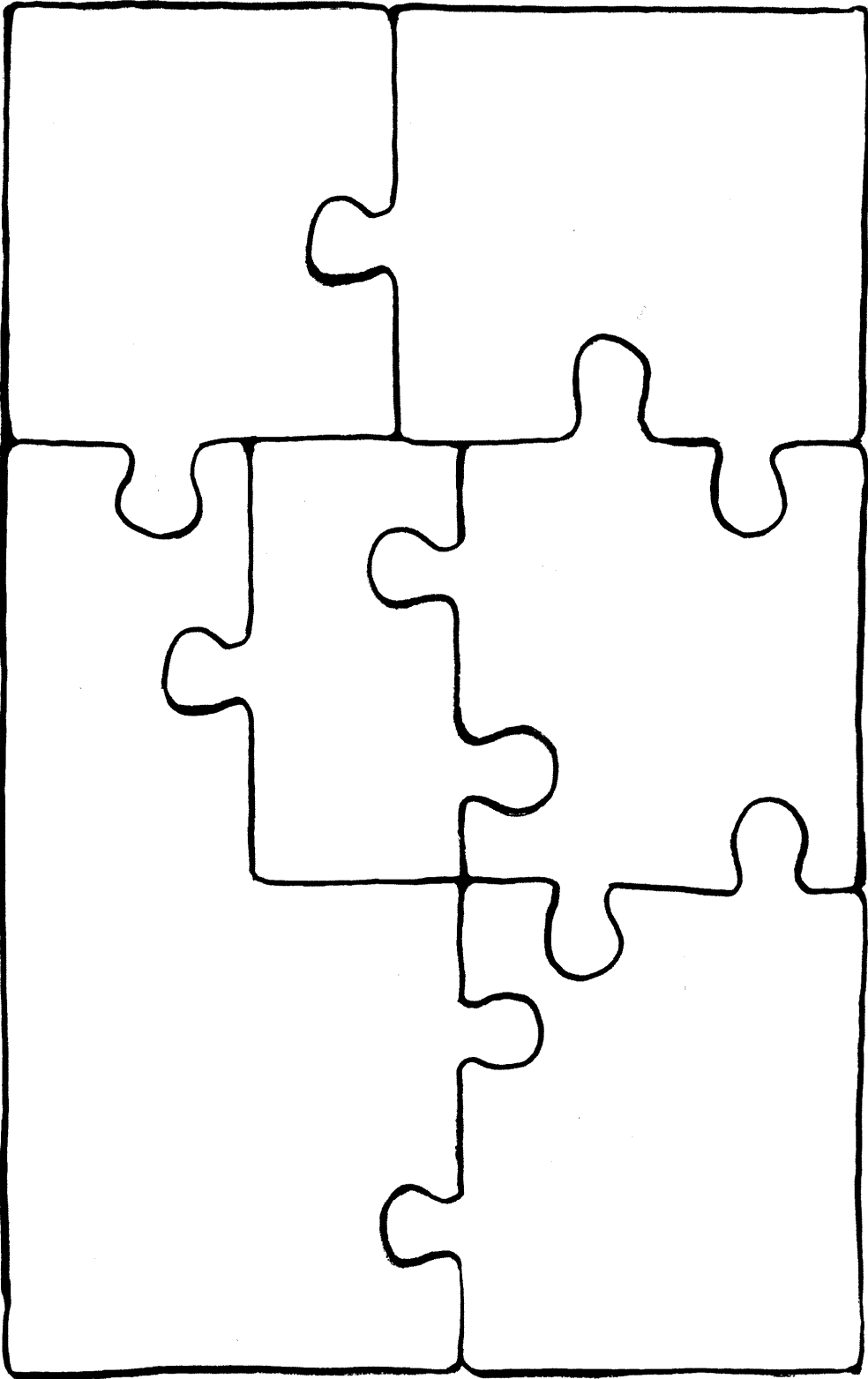
- kirjoita palapelin paloihin sanalistasta valitsemiasi, itseäsi kuvaavia piirteitä
 - o **suurimpaan palaan** se sana, joka mielestäsi kuvaa sinua **parhaiten**
 - o **pienimpään palaan** se sana, joka mielestäsi kuvaa sinua **vain vähän**

1.2 Sanalista piirteistä

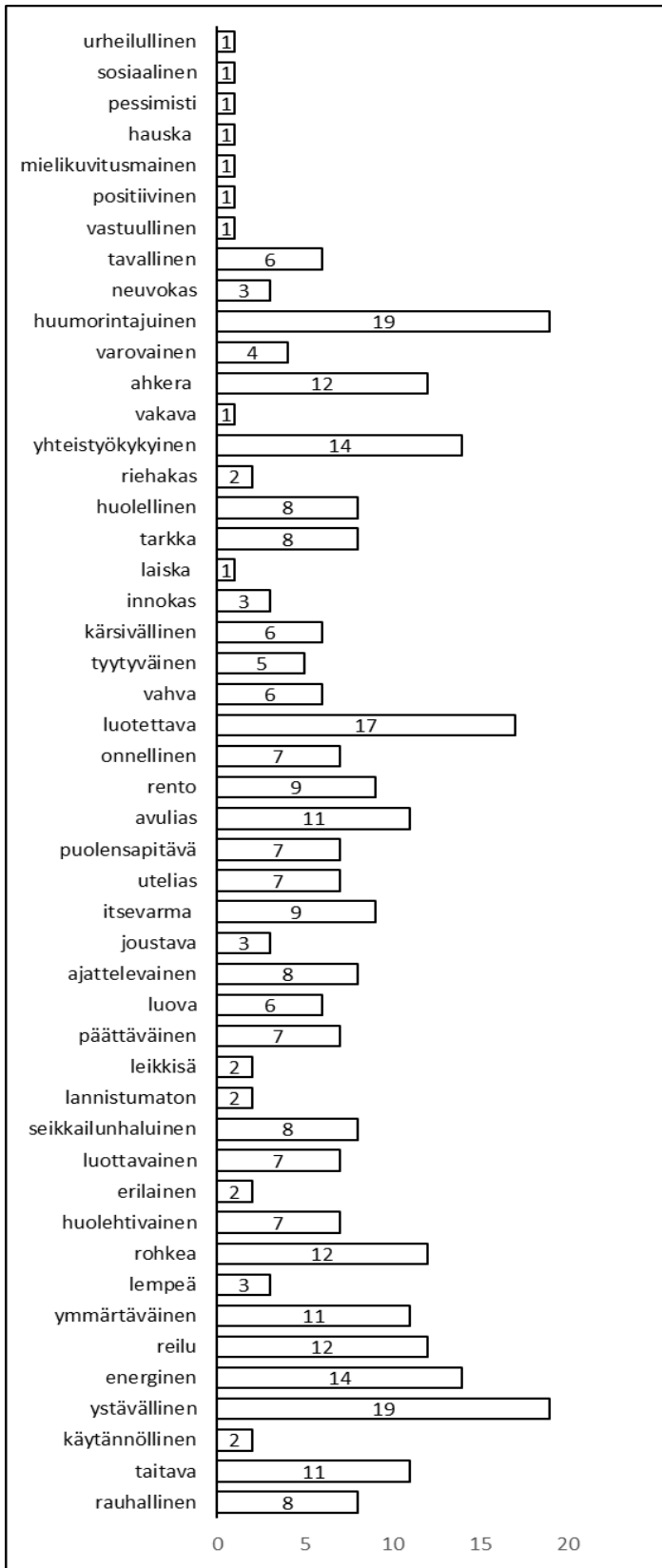


RAUHALLINEN	LUOTTAVAINEN	ONNELLINEN
TAITAVA	SEIKKAILUNHALUINEN	LUOTETTAVA
KÄYTÄNNÖLLINEN	LANNISTUMATON	VAHVA
YSTÄVÄLLINEN	JOUSTAMATON	TYTYTYVÄINEN
ÄRSYYNTYVÄ	KYVYTÖN	KÄRSIVÄLLINEN
ENERGINEN	LEIKKISÄ	INNOKAS
SURULLINEN	PÄÄTTÄVÄINEN	LANNISTUVA
TYTYTYMÄTÖN	VASTUUTON	LAISKA
HUOLESTUVA	LUOVA	ITSEKÄS
REILU	INNOTON	TARKKA
YMMÄRTÄVÄINEN	TYLSÄ	ÄKKIPIKAINEN
TURVALLINEN	KÄRSIMÄTÖN	HUOLELLINEN
VIISAS	AJATTELEVAINEN	RIEHAKAS
AJATTELEMATON	HUOLIMATON	YHTEISTYÖKYKYINEN
VASTUUNTUNTOINEN	JOUSTAVA	VAKAVA
KANNUSTAVA	ITSEVARMA	AHKERA
LEMPEÄ	UTELIAS	PIDÄTTYVÄINEN
ROHKEA	PUOLENSAPITÄVÄ	VAROVAINEN
HUOLEHTIVAINEN	AVULIAS	HUUMORINTAJUINEN
SUURPIIRTEINEN	RENTO	NEUVOKAS
ERILAINEN	STRESSAAVA	TAVALLINEN
LEVOTON	HUOLETON	
EPÄVARMA	ITSEPÄINEN	

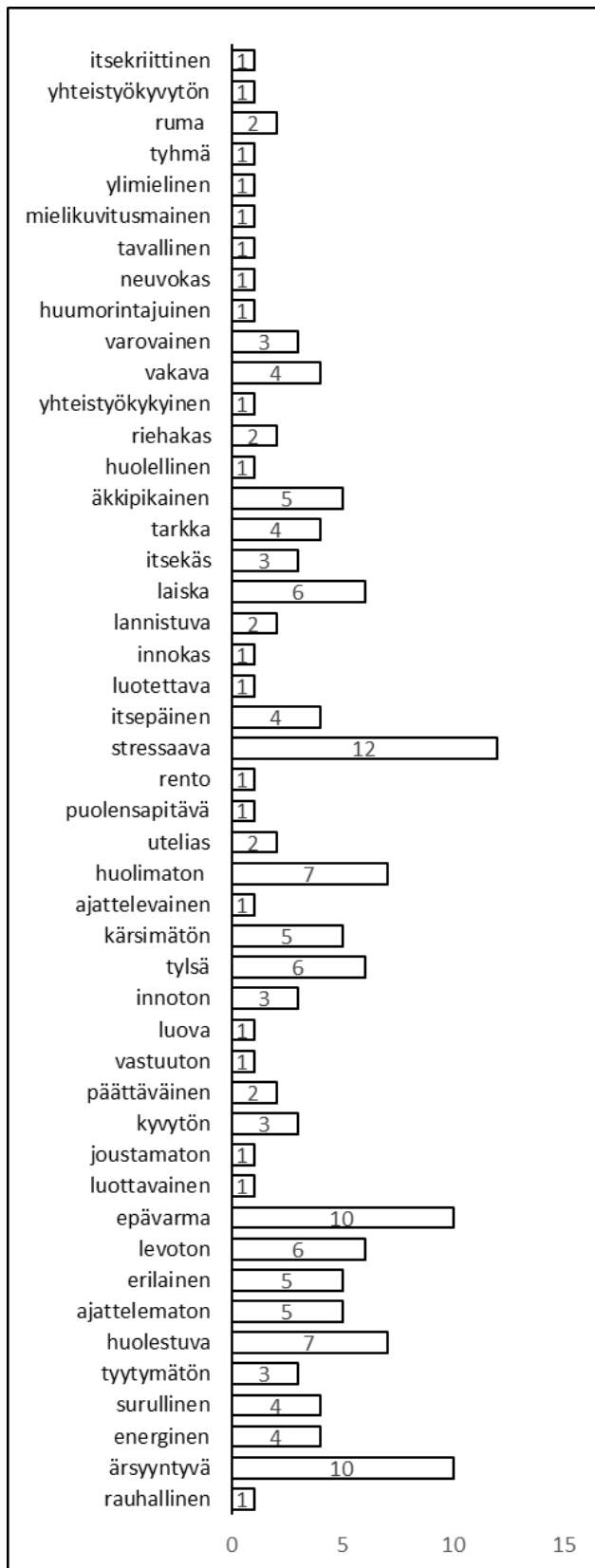
1.2 Pieni palapeli



1. Piirteet, joista pitää ja joita arvostaa



2. Piirteet, joista ei pidä ja joista haluaisi päästä eroon



3. Piirteet, joiden kaltainen haluaisi enemmän olla

